

NIMIPIIRISTÄ LUMITANSSIIN

Tapaustutkimus perusopetuksen neljäsluokkalaisten tyttöjen liikuntaryhmässä toteutetusta tanssiprojektista

Niina Hallikainen

Sanna Syvänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hallikainen, Niina & Syvänen, Sanna. 2005. Nimipiiristä Lumitanssiin. Tapaustutkimus perusopetuksen neljäsluokkalaisten tyttöjen liikuntaryhmässä toteutetusta tanssiprojektista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 107s.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin prosessia, jonka aikana suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin tanssiprojekti perusopetuksen neljäsluokkalaisten tyttöjen liikuntaryhmässä. Tutkimukseen osallistui 14 Jyväskylän normaalikoulun oppilasta sekä kaksi opettaja-tutkijaa. Tämän tapaustutkimuksen avulla selvitettiin, miten kokonaisvaltaisen tanssikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt sekä projektityöskentelyn ominaispiirteet huomioiva tanssiprojekti on toteutettavissa koulussa. Lähestymistapa tanssiprojektiin oli oppilaslähtöinen, jolloin oppilaat kohdattiin yksilöinä ja aktiivisina osallistujina. Tutkimuksessa arvioitiin oppilaslähtöisyyden toteutumista tanssiprojektin aikana ja projektin soveltumista oppilaiden yhteistyötaitojen ja luovuuden tukemiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin tanssiprojektin vaikutusta oppilaiden tanssikäsityksiin.

Tutkimusaineistoa kerättiin monipuolisesti kaikilta tanssiprojektiin osallistuneilta. Aineistonhankintamenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia, reflektiivisiä opettaja-tutkijapäiväkirjoja sekä oppilaille teetettyjä haastatteluita ja kyselyitä. Havainnoinnin tukena toimivat tanssituntien videoinnit. Tanssiprojekti toteutettiin syyslukukaudella 2004, jonka aikana oppilaiden luomasta liikemateriaalista muodostui esitys koulun joulujuhlaan. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tanssi-ilmaisun periaatteita noudattava tanssiprojekti soveltui hyvin koulussa toteutettavaksi. Oppilaslähtöiset, yhteistoiminnallisuuden perustuvat ja luovaan toimintaan rohkaisevat työskentelytavat yhdessä käytettyinä tukivat hyvin tanssiprojektille asetettuja tavoitteita. Oppilaslähtöisyyttä projektissa lisäsivät erityisesti oppilaiden luoman liikemateriaalin käyttö esitysohjelmassa sekä oppilaiden toiveiden huomiointi tanssiprojektin aikana. Oppilaslähtöisyyden toteutumista rajoittivat opettajien ja oppilaiden yhteissuunnittelun puuttuminen sekä projektiin käytettävissä olleen ajan vähäisyys.

Avainsanat: tanssikasvatus, projektityöskentely, oppilaslähtöisyys, tanssi-ilmaisu

SISÄLTÖ

1 HYPPY TANSSIPROJEKTIIN	5
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	7
2.1 Tutkimustehtävät	7
2.2 Tutkimuksen kulku.....	9
2.2.1 Hermeneuttis-fenomenologinen näkökulma	10
2.2.2 Ihmiskäsitys.....	11
2.3 Tutkimusmenetelmät	12
2.3.1 Tapaustutkimus	12
2.3.2 Toimintatutkimus	14
2.4 Aineiston käsittely	16
2.4.1 Aineiston hankinnan valmistelu	16
2.4.2 Aineiston hankinta.....	17
2.4.3 Aineiston analysointi.....	20
2.5 Tutkimuksen luotettavuus	21
3 TANSSIPROJEKTIN OPPIMIS- JA OPETUSTAPAHTUMAA OHJAAVAT TEORIAT	24
3.1 Tanssiprojektin taustalla oleva oppimiskäsitys	24
3.2 Oppilaslähtöisyys – opettajasta ohjaajaksi, opetettavasta oppijaksi	25
3.3 Tanssikasvatuksen teoriaa ja käytäntöä.....	28
3.3.1 Tanssikasvatuksen käsitteistöä.....	28
3.3.2 Tavoitteita ja sisältöjä tanssikasvatukseen	30
3.3.3 Tanssikasvatuksen asema koulussa	33
3.4 Projektityöskentely oppimismuotona	36
3.4.1 Projektityöskentelyn määrittelyä.....	36
3.4.2 Projektityöskentelyn vaiheet	38
4 TANSSIPROJEKTIN SUUNNITTELU	41
4.1 Tanssiprojektin tavoitteet ja sisältöalueet.....	41
4.2 Suunnittelujakson haastavuus opettaja-tutkijoiden kokemana.....	45
4.3 Alkukysely – oppilaiden ajatuksia ennen toteutusjakson aloittamista	47

5 TANSSIPROJEKTIN TOTEUTUS	50
5.1 Oppilaiden tanssikäsitys ja esiintymisohjelman muotoutuminen	52
5.2 Musiikin valinta ja ajankäytön haasteet tanssiprojektissa.....	57
6 TANSSIPROJEKTIN TOTEUTUKSEN ARVIOINTI.....	59
6.1 Oppilaat tanssiprojektin arvioijina	59
6.2 Oppilaslähtöisyys tanssiprojektissamme	63
6.2.1 Oppilaiden kohtaaminen yksilöinä.....	63
6.2.2 Oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja omatoimisuuden tukeminen	66
6.3 Oppilaiden yhteistyötaitojen tukeminen.....	69
6.3.1 Pari- ja ryhmätyöskentely työtapana	70
6.3.2 Oppilaiden ajatuksia pari- ja ryhmätyöskentelystä	72
6.3.3 Opettaja yhteistyötaitojen tukijana.....	75
6.4 Luovuuden tukeminen	76
6.5 Tanssiprojektin ominaispiirteitä – avoin vai suljettu projekti?	80
7 POHDINTA.....	84
LÄHTEET	91
LIITTEET.....	98

1 HYPPY TANSSIPROJEKTIIN

Tanssin merkitys ja näkyvyys yhteiskunnassamme on viime vuosina kohonnut siihen kohdistuneen kiinnostuksen ja harrastuneisuuden myötä. Useat suomalaiset tanssipedagogit ovat jo vuosien ajan keskustelleet siitä, mikä tanssin aseman tulisi olla kouluissa. Tälle vuosituhannelle siirryttäessä tanssin opetus on vahvistanut asemaansa etenkin lukioissa ja peruskoulun vuosiluokilla 7–9 valinnaisten kurssien ja tanssidiplomin ansioista. Peruskoulun alemmilla luokilla tanssikasvatuksen toteutuminen riippuu edelleen paljon luokanopettajien tanssiasenteista ja harrastuneisuudesta. Tanssikasvatuksen sisällyttäminen koulujen opetussuunnitelmiin olisi toivottavaa, koska tanssissa yhdistyvät sekä persoonallisuuden psykomotorinen, emotionaalinen että kognitiivinen puoli ja lisäksi se opettaa myös sosiaalisia taitoja. (Ks. Anttila 1994, 1998; Nieminen 2001.)

Tanssipedagogit ovat tutkimuksissaan, tanssikokeiluissaan ja tanssinopetusta käsittelevissä kirjoituksissaan pyrkineet osoittamaan tanssin myönteisiä vaikutuksia oppilaiden kehitykseen ja korostamaan tanssin arvoa kasvatuksellisenä menetelmänä (ks. esim. Anttila 1997, 116). Koulujen tanssikasvatuksen osalta tutkimus rajoittuu pääosin liikunnan- ja luokanopettajien tanssiasenteiden ja koetun pätevyyden tutkimiseen (Nieminen 2001, Hännikäinen & Suni 2002) sekä kouluissa vierailleiden tanssipedagogien opetuksen tarkasteluun (Anttila 2003, Sarje 2005). Tanssikasvatuksen toteuttamista varten kirjoitetut oppaat (Anttila 1994, Laine 1995, 1997; Viitala 1999, Sarje 2005) pyrkivät rohkaisemaan luokanopettajia tanssinopetukseen, mutta tutkimustietoa luokanopettajien toteuttamista tanssikokeiluista ei kuitenkaan löydy. Jo lapsuudessa herännyt mielenkiintomme tanssia kohtaan ja luokanopettajan näkökulmasta toteutetun tanssintutkimuksen vähyys saivat meidät kiinnostumaan tanssiprojektin toteuttamisesta koulussa.

Tarkastelemme tutkimuksessamme tanssiprojektia, jonka toteutimme perusopetuksen neljännen luokan tyttöjen liikuntaryhmässä. Tanssiprojektimme suunnittelua ohjasi-

vat kokonaisvaltaisen tanssikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt sekä projektityöskentelylle ominaiset piirteet. Halusimme toteuttaa tanssiprojektimme mahdollisimman oppilaslähtöisesti tanssi-ilmaisun keinoin. Oppilaslähtöisyyden toteutumista tutkimme arvioimalla, miten huomioimme oppilaat projektissa yksilöinä ja miten tuimme heidän aktiivista osallistumistaan ja omatoimisuuttaan. Selvittääksemme tanssiprojektimme soveltuvuutta koulumaailmaan tarkastelimme myös sitä, miten projektimme tuki oppilaiden yhteistyötaitoja ja luovaa toimintaa. Tutkimusmenetelminä käytimme osallistuvaa havainnointia, reflektiivisiä opettaja-tutkijapäiväkirjoja sekä oppilaille tehtyjä haastatteluita ja kyselyitä.

Jotta lukija saisi mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan tanssiprojektistamme ja sen etenemisestä, pyrimme muodostamaan raportistamme eheän kertomuksen, joka kuljettaa lukijaa projektin suunnittelusta sen toteuttamiseen ja arviointiin. Kertomuksemme rakentuu sekä meidän opettaja-tutkijoiden kokemuksista että tanssiprojektiin osallistuneiden oppilaiden ajatuksista ja tuntemuksista.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksellamme haluamme kuvata prosessia, jonka aikana suunnittelimme, toteutimme ja arvioimme tanssiprojektin peruskoulun neljäsluokkalaisille tytöille. Tanssiprojektimme teoriapohjan muodostivat kokonaisvaltaisen tanssikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt sekä projektityöskentelyn ominaispiirteet. Suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana oli oppilaslähtöisyys. Toimimme tutkimuksessamme sekä tutkijoina että tutkimuskohteina.

Tämä tutkimus sai alkunsa halustamme yhdistää oma harrastuksemme ja tuleva opettajan ammattimme. Olimme kiinnostuneita siitä, miten luokissa paljon käytetty projektityöskentely olisi siirrettävissä liikuntasaliin. Tanssikasvatuksen ja projektityöskentelyn tavoitteiden sisällyttäminen projektiimme haastoi meidät samalla kehittämään opetustamme yhä oppilaslähtöisempään suuntaan. Sen lisäksi, että kuvaamme tutkimuksessamme tanssiprojektin etenemistä, on tutkimus myös eräänlainen kertomus oman opettajuutemme kehittymisestä tanssiprojektin aikana. Tanssiprojektia arvioidessamme halusimme tuoda omien kokemustemme lisäksi esille oppilaiden mielipiteitä ja ajatuksia. Tutkimuksemme tulosten avulla haluamme ottaa kantaa siihen, miten tanssiprojekteja ja tanssikasvatusta voitaisiin toteuttaa peruskoulussa.

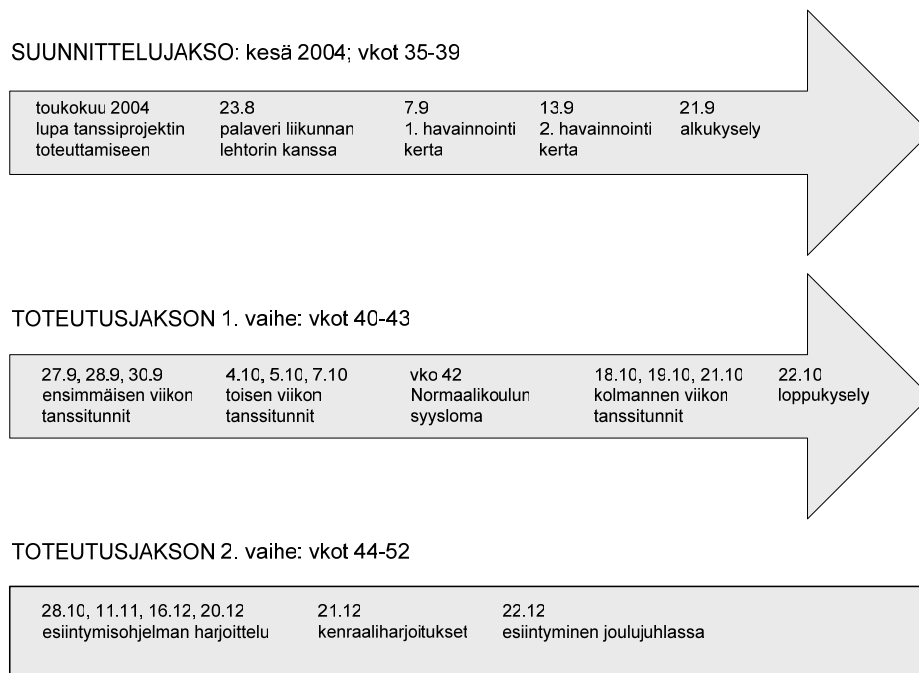
Tutkimustehtäviksemme muodostuivat ja tarkentuivat tutkimusprosessin kuluessa seuraavat kysymykset:

1. Miten tanssiprojektimme vaikutti oppilaiden tanssikäsitykseen?
2. Miten oppilaslähtöisyys toteutui tanssiprojektissamme?

3. Miten tanssiprojekti soveltui oppilaiden yhteistyötaitojen tukemiseen?

4. Miten tanssiprojekti soveltui oppilaiden luovuuden tukemiseen?

Jotta lukijan olisi mahdollisimman vaivatonta seurata tutkimuksemme kulkua, kuvaamme tanssiprojektin etenemistä kuviossa 1. Palaamme kyseiseen kuvioon etenkin tanssiprojektin suunnittelua, toteutusta ja arviointia käsittelevissä kappaleissa.



Kuvio 1 Tanssiprojektin eteneminen

2.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimusprosessimme alkuvaiheen valintoja ohjasivat voimakkaasti proseminaarityömme aikana ideoimamme jatkotutkimustavoitteet.

Tutkittuamme projektityöskentelyä kirjallisuuden avulla heräsi idea toteutettavasta projektista. Vaihtoehtoja syntyi jo nyt kaksi. Toinen niistä olisi ohjata sivuaineeseemme liittyen liikuntaprojekti kolmannessa opettajaharjoittelussa peruskoulun alemmilla asteilla. Toisessa hyödynnettäisiin samoja elementtejä, mutta projektin toteuttajina toimisivat opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat. (Hallikainen & Syvänen, 2002.)

Tutkija joutuu tekemään valintoja pohtiessaan, mitä tulisi tutkia, minkälaista aineistoa tulisi kerätä tai mitä lähestymistapaa tutkimuksessa tulisi käyttää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 111). Ammatillisen kehittymisemme kannalta oli perusteltua valita tutkimuksen kohderyhmäksi peruskoulun oppilaat. Päätös koulussa toteutettavasta tanssiprojektista ohjasi meidät valitsemaan laadullisen tutkimusotteen; onhan laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen (ks. esim. Hirsjärvi ym. 1997, 152).

Tanssiprojektin suunnitteluvaiheessa perehdyimme tanssikasvatuksen lähteisiin. Niistä valitsemamme tanssikasvatuksen tavoitteet ja käytännön harjoitukset muodostivat projektin teoriapohjan. Projektin edetessä tanssituntien tapahtumat ohjasivat suunnitteluprosessia ja uusien teorioiden hyödyntäminen oli välttämätöntä jo toteutusvaiheen aikana. Etenkin suunnitteluvaiheessa suhteemme teoriaan oli teorialähtöinen, kun taas analyysivaiheessa etenimme aineistolähtöisesti (ks. esim. Eskola 2001, 138–139). Aineistoa tulkitessamme käytimme kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä induktiivista analyysia, jossa lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Sen tarkoituksena on paljastaa odottamattomia seikkoja, eikä tutkija voi määrätä sitä, mikä on tärkeää. (Hirsjärvi ym. 1997, 155.)

2.2.1 Hermeneuttis-fenomenologinen näkökulma

Hermeneuttis-fenomenologinen metodi ei sisällä kaavamaisesti opittavissa olevia aineiston keräämisen ja tulkitsemisen keinoja, vaan siinä on kyse erilaisista tutkijan kohtaamista kysymyksistä ja niiden ratkaisuista. Hermeneuttis-fenomenologisesta näkökulmasta puhuttaessa tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat kokemuksen ja merkityksen käsitteet sekä niiden ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2001, 26.) Tutkimuksessamme kuvaamme sitä, miten oppilaat ja me opettaja-tutkijat tanssiprojektin koimme. Näin ollen hermeneuttis-fenomenologisen näkökulman huomioiminen tutkimuksessamme on aiheellista. Keskitymme tässä luvussa kuitenkin vain niihin seikkoihin, jotka ovat tutkimuksemme kannalta olennaisia, emmekä esittele laajasti edes kyseisten filosofian alojen pääpiirteitä.

Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Ihmisen suhde maailmaan eli omaan todellisuuteensa on intentionaalinen. Intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että annamme kaikelle jonkin merkityksen. Kokemus muotoutuu siis merkitysten mukaan. (Laine 2001, 27.) Näin ollen kokemus on aina kokemus jostakin (Perttula 1995, 20). Yrittäessämme ymmärtää ihmisen toiminnan tarkoitusta, pyrimme selvittämään niitä merkityksiä, joiden pohjalta hän toimii. Merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Tämä tarve tuo fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttisen ulottuvuuden. (Laine 2001, 27–29.)

Tavoitellessaan toisen ihmisen kokemusta, tutkija pyrkii luomaan tutkittavan kokemuksesta kuvan, joka on mahdollisimman identtinen tämän todellisen kokemuksen kanssa (Perttula 1995, 104). Tutkimuksessamme lähestymme kokemuksia kahdesta eri perspektiivistä. Haasteena on sekä oppilaiden alkuperäisten kokemusten tavoittaminen että omien kokemustemme kuvaaminen siten, että lukija voi muodostaa niistä mahdollisimman todenmukaisen kuvan.

Tutkimuksen aikana kerättyä aineistoa ei pidä ymmärtää valmiina tietovarastona. Tutkija etenee tutkimuksen jokaisessa vaiheessa niin sanotulla hermeneuttisella kehällä, jolla tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkivan dialogin aikana tutkija reflektoi kriittisesti välittömiä tulkintojaan. Hän koettelee aineiston pohjalta tekemiään tulkintoja palaamalla takaisin aineistoon ja pyrkii näin löytämään todennäköisimmän tulkinnan. Tieto syntyy vasta edellä mainitussa dialogissa. (Laine 2001, 34–35.) Hermeneuttinen kehä kuvaa hyvin tutkimuksen aikana läpikäymäämme oppimisprosessia, joka käynnistyi jo ennen aineiston analysointia. Projektin toteutusvaiheessa kirjoitimme reflektiivistä oppimispäiväkirjaa sekä kävimme yhteisiä keskusteluja havainnoistamme ja kokemuksistamme. Toteutuneiden suunnitelmien ja tuntien tapahtumien pohjalta tehdyt tulkinnat ohjasivat tulevien tuntien uudelleensuunnittelua. Tähän prosessiin palaamme vielä tanssiprojektin suunnittelua ja toteutusta kuvaavissa luvuissa (ks. luvut 4 ja 5).

2.2.2 Ihmiskäsitys

Tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia pohdittaessa on olennaista tiedostaa, millaisen ihmiskäsityksen tutkija on omaksunut (Laine 2001, 26). Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan niitä ihmistä koskevia oletuksia, jotka vaikuttavat siinä vaiheessa, kun tutkija rajaa kohteensa, asettaa hypoteesinsa ja valitsee menetelmänsä (Rauhala 1983, 13). Kun tutkija tunnistaa oman ihmiskäsityksensä, voi hän paremmin tarkkailla sen mahdollista vaikutusta tulkintoihinsa (Laine 2001, 32). Tämän tutkimuksen pohjalla oleva ihmiskäsitys pohjautuu opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Patrikaisen (1997, 63) mukaan opettajan ihmiskäsityksessä on kyse tietynlaisesta luottamussuhteesta oppilaisiin sen suhteen, miten he selviytyvät ihmisinä kasvamiin ja oppimiseen liittyvistä haasteista.

Opintojen aikana olemme molemmat luoneet oman opettajuutemme käyttöteoriaa. Näiden käyttöteorioiden pohjalta käymämme keskustelut osoittivat, että ajatuksemme ihmisyydestä ovat samansuuntaisia. Niissä korostuu humanistis-

konstruktivistiseen pedagogiikkaan perustuva ihmiskäsitys (ks. Patrikainen 1999, 94–117). Tämä ihmiskäsitys ilmenee opettajan toiminnassa oppilaiden luottamuksellisenä, tasa-arvoisena sekä oikeudenmukaisena kohteluna ja siinä korostuu itsetunnon vahvistaminen sekä oppilaantuntemus opettajan voimavarana. Tällainen opettajuus merkitsee oppilaslähtöisyyttä ja sille on ominaista itseohjautuvuuteen kannustaminen sekä oma-aloitteisuuteen ja vastuullisuuteen ohjaaminen. (Patrikainen 1999, 99–100.) Taustalla on ajatus ihmisestä tietoisena ja tavoitteisesti toimivana olentona, joka asettaa itselleen tavoitteita ja tekee suunnitelmia toiminnalleen (Numminen 1997, 98).

2.3 Tutkimusmenetelmät

Anttila (1997) tähdentää, että tanssinopetuksen tutkimuksen tulisi tarkastella tanssintuntien todellisia tapahtumia. Olisi selvitettävä mitä, miksi ja miten opetetaan; miten opetus koetaan ja minkälaisia reaktioita opetustilanteet herättävät sekä opettajissa että oppilaissa. Tanssinopetuksen kentällä tutkimuksen tulisi olla kuvailevaa sekä havainnointiin ja merkitysten tulkintaan perustuvaa. Tanssikasvatuskokeilut ja niihin kohdistuvat tutkimukset voisivat olla yksi keino osoittaa tanssikasvatuksen myönteiset vaikutukset lapsiin ja nuoriin. (Anttila 1997, 126–127.) Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä. Pyrimme tällaisen tutkimusotteen avulla vastaamaan mahdollisuuksiemme mukaan haasteisiin, joita Anttila (1997) tanssinopetuksen tutkimukselle asettaa.

2.3.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tietyssä ympäristössä tapahtuvasta käytännön toiminnasta. Tutkittaessa opetusta ja oppimista tapaustutkimus antaa mahdollisuuden käytännön ongelmien kokonaisvaltaiseen tarkasteluun, jota ei voida tehdä huomioimatta tiettyä tilannetta tai tapahtumaketjua. Tapaustutkimuksessa pyritään tarkastelemaan toimintaa kaikkien osallistujien näkökulmat huomioiden, jotta sitä

voitaisiin ymmärtää syvällisemmin. Tapaustutkimuksessa on kyse todellisuuden yksityiskohtaisesta ja konkreetista kuvauksesta ja tulkinnasta. (Syrjälä 1994, 10–13.)

Tutkittavalla tapauksella voi olla paljon annettavaa, vaikka tutkimuksessa ei korostettaisikaan tilastollista yleistämistä. Teorianmuodostamiseen ja yleistämiseen keskittyminen saattavat johtaa siihen, että tapauksen erityispiirteet jäävät liian vähälle huomiolle. (Stake 2000, 439.) Tapaustutkimuksen onnistuneen kuvauksen avulla voidaan tutkimuksen havaintoja soveltaa toiseen toimintaympäristöön tai toiseen tapaukseen (Eskola & Suoranta 1998, 65–68). Toisaalta tuloksia on myös mahdollista yksilöllistää pohtimalla niiden avulla omia kokemuksia ja oppimalla niistä (Syrjälä 1994, 13). Toivomme, että tutkimuksestamme on hyötyä esimerkiksi niille, jotka suunnittelevat toteuttavansa tanssikasvatukseen liittyvän projektin tai jakson. Omat kokemuksemme ovat tutkimuksen keskeistä aineistoa. Niiden avulla kuvaamme myös omaa oppimisprosessiamme projektin edetessä.

Tutkimusaineistoa koottaessa keskeistä on tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutussuhde. Heidän roolejaan ei voida selvästi erottaa toisistaan. Tapaustutkimuksessa sekä tutkimukseen osallistujat että tutkija ovat mukana toimivia ja kokevia subjekteja. Tutkimusprosessin kannalta on olennaista, että myös tutkijan subjektiiviset kokemukset ovat tutkimuksen kohteena. (Syrjälä & Numminen 1988, 9; ks. myös Syrjälä 1994, 14.) Tässä tutkimuksessa subjektiivisia kokemuksia sisältävän aineiston muodostavat ensisijaisesti opettaja-tutkijapäiväkirjat. Aineistoa analysoidessamme pyrimme mahdollisimman objektiiviseen tutkimusotteeseen. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat objektiivisuuden syntyvän kaiken subjektiivisen tiedostamisesta. He nostavat sen tärkeäksi, joskin ideaaliksi, tavoitteeksi. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on laajentaa omaa subjektiivista perspektiiviään siten, että hän voisi ymmärtää toisen omalaatuisuutta. Tämä on mahdollista silloin, kun tutkija kyseenalaistaa omia tulkintojaan ja reflektoi omia tutkimukseen liittyviä lähtökohtiaan. (Laine 2001, 32.)

Kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu produktin sijasta ennemminkin prosessiin. Tarkoituksena ei ole kohdistaa huomiota yksittäisiin muuttujiin eikä aikaisempien tutkimusten näkemysten todentamiseen, vaan koko ympäristöön sekä uuden oivaltamiseen. (Syrjälä 1994, 13.) Tutkimuksemme on tanssikasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista muodostuva projekti, joka toteutettiin tietyssä ajankohtana tietyssä ryhmässä. Projektiytyöskentely oppimismuotona edellyttää tavoitteiden kohdistamista produktin sijasta prosessiin. Jotta saisimme tästä prosessista yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa, tarkastelemme sitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja avarakatseisesti.

2.3.2 Toimintatutkimus

Puhuttaessa ihmisen elämään ja oppimiseen kytkeytyvästä toimintatutkimuksesta kyseessä ei ole niinkään määrätty tutkimusmenetelmä, vaan tapa, jolla tutkimuskohdetta lähestytään (Aaltola & Syrjälä 1999, 14). On mahdollista, että tutkimus ei ole puhdas toimintatutkimus, vaikka siihen liittyisikin useita toimintatutkimuksen piirteitä. Näitä piirteitä ovat reflektiivisyys, tutkimuksen käytännönläheisyys, muutosinterventio sekä ihmisten aktiivinen osallistuminen prosessiin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–49.) Edellä mainitut piirteet ovat löydettävissä myös tanssiprojektistamme.

Toimintatutkimuksessa olennaista on reflektio, jonka avulla pyritään toiminnan parantamiseen. Reflektiossa ihminen pyrkii ymmärtämään omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona. Hän ikään kuin etääntyy itseltään ja tarkastelee omaa toimintaansa ja ajatteluaan uudesta näkökulmasta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Reflektio voidaan Bulloughin ja Gitlinin (1989) mukaan jakaa tekniseen, tulkinnalliseen ja kriittiseen tasoon. *Teknisellä tasolla* tarkoitetaan opettajan joustavaa tapaa toimia luokassa, ajatella intuitiivisesti sekä rationaalisesti ja oppia kokemuksista. *Tulkinnallisella tasolla* opettaja tarkastelee omaa toimintaansa, pelkojaan ja toiveitaan voidakseen arvioida sekä omaa toimintaansa että lähiyhteisön toimintaa. Oman toiminnan reflektointi aikaisempien kokemusten ja arvojen poh-

jalta auttaa opettajaa muuttamaan opittuja tapojaan suhtautua erilaisiin opetustilanteisiin. Parhaimmillaan reflektio on ryhmässä tapahtuvaa ongelmanratkaisua. (Syrjälä 1994, 37.) Opettaja-tutkijoina koimme hedelmälliseksi tanssituntien jälkeen käymämme keskustelut, joissa pystyimme yhdessä tarkastelemaan esimerkiksi tuntien kulkua ja opetustilanteiden herättämiä ajatuksia.

Kriittisellä tasolla refleктоitaessa pyritään ottamaan etäisyyttä konkreetteihin tilanteisiin liittyneisiin ongelmiin. Tarkoituksena on edetä syvemmälle ja kyseenalaistaa sekä opetus että ympäröivä yhteisö. Opetukseen vaikuttavat tekijät eivät ole enää itsestäänselvyksiä ja prosessin edetessä siihen osallistujat oppivat näkemään mahdollisuutensa muutoksen aikaansaamiseksi. Kriittisessä reflektiossa merkittävä apu voidaan saada ulkopuolisilta henkilöiltä. Heidän esittämänsä kysymykset edistävät tutkijan reflektiivistä ajattelua. (Syrjälä 1994, 37–38.)

Toimintatutkimuksessa voidaan puhua kahdenlaisesta interventioista eli lähestymistavasta. Ensimmäisessä pyritään muuttamaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia. (Kemmis & Wilkinson 1998, 21.) Voidaksemme tutkia tanssikasvatuksen tavoitteita ja projektityöskentelyn piirteitä yhdessä, toteutimme tanssiprojektin käytännössä, tarkoituksenmukaisessa ympäristössä. Arvioimalla aina edellisen tunnin toimintaa pyrimme tiedostamaan ja kehittämään toimintatapojamme. Tällä prosessilla oli luonnollisesti vaikutusta seuraavien tuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Toimintatutkimuksessa tutkimus ja toiminta ovat sulautuneet yhteen; tietoa saadaan toiminnan kautta ja toimintaa varten (Anttila 1997, 119). Toisessa interventiossa todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa (Kemmis & Wilkinson 1998, 21). Tyypillinen toimintatutkimuksen toteuttaja on työtään kehittävä opettaja (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40). Anttila (1997) pitää toimintatutkimusta hyvänä keinona opettajan oman ammattitaidon kehittämisessä. Olennaista siinä on vuorovaikutus opettaja-tutkijan ja oppilaiden välillä. Käytännön tasolla tanssinopetuksen kehittäminen onnistuu vain opettajien ja oppilaiden yhteisellä panoksella. (Anttila 1997, 120–127.)

2.4 Aineiston käsittely

2.4.1 Aineiston hankinnan valmistelu

Jyväskylän normaalikoulun perusopetuksen vuosiluokat 1–6 oli luonnollisin vaihtoehto tanssiprojektimme toteutuspaikaksi. Koska olemme suorittaneet opetusharjoitelluita kyseisessä koulussa, olivat koulun tilat, välineet sekä henkilökunta meille jo entuudestaan tuttuja. Tämä helpotti käytännönasioiden järjestelyä huomattavasti ja pystyimme toteuttamaan projektin toivomanamme ajankohtana, syyslukukaudella 2004. Yhteistyö liikunnan lehtorin, Eeva Luukkosen kanssa alkoi jo keväällä 2004, kun otimme häneen yhteyttä tanssiprojektiin liittyen. Ennen valmisteluiden aloittamista olimme pyytäneet luvan tutkimuksemme toteuttamiseen koulun rehtorilta, Sari Nissiseltä.

Eeva Luukkosen kanssa elokuussa 2004 käymämme keskustelun pohjalta teimme ensimmäisen tutkimuksen kohderyhmää koskevan päätöksen. Vaihtoehtoina oli toteuttaa tanssiprojekti joko jossakin Luukkosen liikuntaryhmässä tai koulun järjestämänä kerhotoimintana. Tutkimuksen onnistumisen kannalta oli turvallisempaa valita kohderyhmäksi tavallinen liikuntaryhmä, jolloin oppilaiden osallistuminen tanssitunneille koko projektin ajan oli varmempaa. Työskentelemällä tällaisen ryhmän kanssa toivoimme saavamme myös todenmukaisemman kuvan siitä, miten tanssiprojektin toteuttaminen onnistuu osana koulun liikunnanopetusta.

Liikunnanopettajan ohjaamat opetusharjoittelut ja koulun syysloma rajasivat tanssiprojektin toteutusajankohdaksi viikot 40, 41 ja 43. Omiin aikatauluihimme parhaiten sopivat neljäsluokkalaisten tyttöjen liikuntatunnit, joita oli kolme kertaa viikossa. Tämä ikäryhmä vastasi hyvin toivettamme tanssiprojektimme tutkimusryhmästä ja projektille varatut liikuntatunnit mahdollistivat intensiivisen tanssiprojektin toteuttamisen. Suunnittelimme projektin koostuvan yhdeksästä oppitunnista sekä esiintymisestä koulun joulujuhlassa. Jo suunnitteluvaiheessa huomioimme pitkän tauon toteu-

tusajankohdan ja joulujuhlan välillä ja varauduimme kertaamaan esitystä oppilaiden kanssa tarpeen mukaan. Tutkimusryhmämme koostui kahden rinnakkaisluokan ty- töistä, joita liikuntaryhmässä oli yhteensä 14. Yksi oppilaista liittyi mukaan projek- tiimme vasta kahdeksannella tanssikerralla eikä tämän vuoksi osallistunut esimerkik- si alku- ja loppukyselyihin. Tutustuimme ryhmään havainnoimalla kahta liikuntatun- tia. Lisäksi liikunnanopettaja luonnehti ryhmää lyhyillä oppilaskuvauksilla.

Projektin toteuttaminen peruskoulussa edellytti meiltä opettaja-tutkijoilta sekä valta- kunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POP 2004) että koulu- kohtaisen opetussuunnitelman (Jyväskylän normaalikoulun esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2004) huomioimista suunnitteluprosessissa. Tanssiprojektin taus- talla vaikuttavat Jyväskylän normaalikoulun arvoperusta ja toiminta-ajatus, kasva- tuksen ja opetuksen tavoitteet sekä tarkennetut liikunnanopetuksen tehtävät ja tavoit- teet. Yhteisöllisyys on Jyväskylän normaalikoulussa tärkeä arvo ja sen kehittymisek- si koulussa painotetaan sosiaalisten taitojen opettamista (Jyväskylän normaalikoulun esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 138). Tämän vuoksi yhtenä tärkeim- pänä tanssiprojektimme painopistealueena olivat sosioemotionaaliset tavoitteet. Tanssiprojektin huipentuminen joulujuhlaesitykseen tuki myös koulun tavoitetta kas- vattaa yhteisöllisyyteen koulun juhlissa ja tapahtumissa toteutettavien näytösohjelmi- en avulla (Jyväskylän normaalikoulun esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 146).

2.4.2 Aineiston hankinta

Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena tutkia kohdetta mahdollisimman koko- naisvaltaisesti. Tutkimuksessa on huomioitava, että todellisuutta ei voida pirstoa mie- livaltaisesti osiin. (Hirsjärvi ym. 1997, 152.) Saadaksemme eheän kuvan tanssipro- jektistamme, sen tapahtumista ja niiden välisistä suhteista, keräsimme tietoa mahdol- lisimman monipuolisesti ja eri menetelmiä käyttäen. Tutkimusaineisto koostui tanssi- tuntien videoinneista, opettaja-tutkijapäiväkirjoistamme, sekä oppilaille tehdyistä

kyselyistä ja pienimuotoisista haastatteluista. Aineiston keruussa painotimme omia havaintojamme ja keskusteluita, joita kävimme sekä oppilaiden kanssa että keskenämme. Omien kokemustemme kuvaamisen lisäksi halusimme, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ajatukset pääsevät esille. (Ks. Hirsjärvi ym. 1997, 155.)

Videoimme tanssiprojektin toteutusjakson ensimmäisen vaiheen kaikki yhdeksän tuntia. Jokaisella tunnilla käytössämme oli kaksi videokameraa, joiden avulla saimme kuvamateriaalia kahdesta eri kuvakulmasta. Koska käytössämme ei ollut videokuvaajaa, asensimme kamerat paikoilleen ennen tuntien alkua. Joillakin tanssitunneilla liikunnan lehtori toimi apunamme ja kuvasi tuntien tapahtumia käyttämällä toista videokameraa. Toteutusjakson toisessa vaiheessa videoimme vain kenraaliharjoitukset ja joulujuhlaesiintymisen. Käytössämme oli tällöin yksi videokamera, jolla kuvaamisen suoritti toinen meistä opettaja-tutkijoista. Yksi koulun teknisistä avustajista antoi meille videointikoulutusta ja oli suurena apuna videointiin ja videomateriaalin käsittelyyn liittyvissä asioissa.

Videoinnin avulla halusimme saada tietoa siitä, miten suunnittelemamme projektin tavoitteet ja sisällöt toteutuivat käytännössä. Toivoimme saavamme tanssituntien videoinnilla arvokasta palautetta sekä omasta että oppilaiden toiminnasta. Videoiden avulla meidän oli mahdollista tarkentaa ja kyseenalaistaa tanssitunneilla tekemiämme havaintoja. (Ks. Anttila 1997, 121.) Heti projektin alussa perustelimme oppilaille videokameroiden käyttöä sillä, että niiden avulla oppilaiden tunneilla luoma liikemateriaali olisi tallessa ja helppo palauttaa mieliin. Videointi edellä mainitussa tarkoituksessa osoittautuikin meille opettaja-tutkijoille erittäin tarpeelliseksi apukeinoksi kootessamme esiintymisohjelmaa. Oppilaat osoittivat kiinnostusta videokameroita kohtaan, mutta ne eivät kuitenkaan näyttäneet häiritsevän heidän tuntityöskentelyään. Katsoimme oppilaiden kanssa heidän tanssiaan videolta kahden tanssikerran päätteeksi.

Opettaja-tutkijapäiväkirjamme muodostivat tärkeän osan tutkimusaineistoa. Kumpikin meistä opettaja-tutkijoista kirjoitti omaa henkilökohtaista päiväkirjaansa, jossa

kuvailimme opetus- ja oppimistilanteissa tekemiämme havaintoja, sekä kokemuksiamme. Päiväkirjoissa refleктоimme omaa toimintaamme tanssitunneilla, sen vaikutusta tuntien tapahtumiin ja koko projektin etenemiseen. Samalla pohdimme myös tutkimusprosessin edetessä vastaan tulleita kysymyksiä. Aloitimme päiväkirjojen kirjoittamisen jo ennen tanssiprojektin toteutusjaksoa, pohtimalla omia projektiin liittyviä ennako-odotuksiamme. Jatkoimme päiväkirjojen kirjoittamista jokaisen tanssitunnin jälkeen koko toteutusjakson ajan. Päiväkirjoihin kirjasimme myös otteita oppilaiden esittämistä ajatuksista, keskusteluistamme liikunnan lehtorin kanssa sekä kahdestaan käymistämme keskusteluista. Tutkimustehtävämme jäsenyivät aineistoa käsitellessämme pitkälti opettaja-tutkijapäiväkirjojemme avulla.

Oppilailta keräämämme tutkimusaineisto sisälsi alku- ja loppukyselyt (liitteet 1 ja 2), tuntien lopussa tehdyt itsearviointitehtävät ja tuntien jälkeen toteutetut pari- ja yksilöhaastattelut. Alkukyselyn avulla saimme tietoa siitä, miten oppilaat suhtautuivat tanssimiseen ja tulevaan tanssijaksoon. Loppukyselyn avulla kartoitimme sitä, miten oppilaat olivat kokeneet toteutusjakson ensimmäisen vaiheen tanssitunnit. Teetätimme viiden tanssintunnin lopussa oppilaille itsearviointia edellyttäviä tehtäviä, jotka antoivat hieman suuntaa siitä, miten tanssitunnit sopivat kyseiselle liikuntaryhmälle. Haastatellessamme oppilaita joko yksin tai pareittain, saimme tarkempaa tietoa heidän ajatuksistaan tanssituntien sisältöihin ja työskentelytapoihin liittyen. Jokainen oppilas oli haastateltavana ainakin yhden kerran, kaksi oppilasta ehti käydä haastattelussa kahdesti. Tallensimme haastattelut joko videokameralla tai kasettinauhurilla, tosin yhden oppilaan vastaukset kirjoitimme vain paperille hänen omasta pyynnöstään. Tanssituntien lyhyden vuoksi jouduimme haastattelemaan oppilaita välitunnin alussa, joten haastattelut tehtiin noin viidessä minuutissa. Tästä huolimatta haastattelut antoivat meille kiinnostavaa tietoa oppilaiden tanssikäsityksestä ja tanssitunteihin liittyvistä toiveista.

2.4.3 Aineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on toiminnassaan tietynlainen vapaus suunnitella ja toteuttaa tutkimuksensa joustavasti ja mielikuvitusta käyttäen (Eskola & Suoranta 1998, 20). Tutkimusaineiston analysoinnissa emme käyttäneet valmiita aineiston analyysitapoja, vaan kehitelimme aineistoon tutustuessamme juuri tanssiprojektimme sopivan analyysitavan. Jotta lukijan on mahdollista seurata päättelyämme ja arvioida tutkimusta, esittelemme seuraavaksi aineistomme analyysin etenemisen.

Ennen aineiston analysointia olimme siirtäneet videoidut tanssitunnit miniDV-kaseteilta VHS-kaseteille ja tulostaneet opettaja-tutkijapäiväkirjamme sekä sanatar-kasti litteroimamme oppilaiden haastattelut helpottaaksemme aineiston käsittelyä. Aloitimme aineiston analysoinnin katsomalla tanssitunnit videolta ja lukemalla huolellisesti läpi sekä opettaja-tutkijapäiväkirjamme että oppilaiden haastattelut ja kyselyt. Selkeän kokonaiskuvan saamiseksi jäsensimme tutkimusaineistoamme etenemällä kronologisesti tanssiprojektin suunnittelusta, sen toteutukseen ja arviointiin. Käsitelimme aluksi jokaisen kolmen jakson aineistoa erikseen. Päädyimme kuvaamaan jokaista jaksoa analysoimalla niitä ydinkohtia, jotka kunkin jakson aineistosta tulivat esille. Esimerkiksi toteutusjaksolla näitä ydinkohtia olivat oppilaiden tanssikäsitys ja esitysohjelman kehittäminen. Tämän jälkeen palasimme aineistoon analysoimalla sitä kokonaisuutena. Aineistosta erottui selvästi kolme keskeistä teemaa: oppilaslähtöisyys, oppilaiden yhteistyötaidot ja luovuus. Näiden teemojen toteutumista arvioimme koko tanssiprojektin aikana kerätyn aineiston avulla.

Sekä jokaiseen jaksoon sisältyneet ydinkohdat että koko projektiin liittyneet teemat seuloimme opettaja-tutkijapäiväkirjoista ja haastatteluista erivärisiä alleviivauksia käyttäen. Jokaisen teeman ja ydinkohdan yhteydessä luimme alleviivaukset uudelleen ja vertailimme niitä yhtäläisyyksien ja erojen löytämiseksi. Lisäksi kävimme uudelleen läpi videomateriaalit päiväkirjamuistiinpanojen tarkentamiseksi ja uusien havaintojen ja esimerkkien löytämiseksi. Aineiston analysointiin ja sen kirjoittami-

seen liittyi tutkimuksessamme vahvasti reflektiivinen ote ja dialoginen vuoropuhelu. Yhdessä käymämme keskustelut syvensivät meidän molempien ymmärrystä ja tehostivat omien tulkintojemme kriittistä tarkastelua.

Aineiston järjestely teemoittain vaatii onnistuakseen teorian ja käytännön vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 1998, 176). Tähän päästäksemme valitsimme kirjoitustavan, jossa kuljetamme teoriaa ja käytäntöä rinnakkain. Opettaja-tutkijapäiväkirjoista ja oppilaiden haastatteluista esille tuomiamme esimerkkejä käytimme perustelemaan tekemiämme tulkintoja, kuvaamaan aineistoa ja elävöittämään tekstiä (ks. esim. Savolainen 1991, 454). Oppilaiden alku- ja loppukyselyvastauksia analysoimme niille varatuissa luvuissa, mutta viittaamme niihin tarpeen mukaan myös muualla.

2.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa ei aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia voida erottaa jyrkästi toisistaan. Tutkija joutuu pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa tekemänsä työn luotettavuuteen koko tutkimusprosessin ajan. Laadullisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja luotettavuuden arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) Koska meidän opettaja-tutkijoiden rooli oli tutkimusprosessissa keskeinen, olemme kertoneet tutkimusta raportoidessamme omista taustoistamme, käyttöteoriaamme sisältävistä ajatuksista, tanssiprojektiin liittyvistä kokemuksista ja tutkimusprosessin aikana tekemistämme ratkaisuksista. Näin annamme lukijalle mahdollisuuden arvioida millaiset näkemykset ovat vaikuttaneet tulkintoihimme ja johtopäätöksiimme. Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta pääasiassa Perttulan (1995, 102–104) esittämien kriteerien valossa.

Tutkimusprosessin johdonmukaisuudella tarkoitetaan tutkittavan ilmiön perusrakenteen, tutkimuksen aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välistä loogista yhteyttä. (Perttula 1995,

102.) Tähän olemme pyrkineet kuvaamalla tutkimuksemme prosessinomaista etenemistä ja omaa toimintaamme kokonaisvaltaisesti ja perusteellisesti. Kuvauksessamme olemme esitelleet teoreettiset lähtökohdat, niiden yhteyden tutkimustehtäviimme, tutkimuksen kohderyhmän ja tutkimustilanteen sekä aineiston hankinnan ja analyysin periaatteet ja kulun. Lisäksi olemme pyrkineet todentamaan merkitysten tulkintaamme opettaja-tutkijapäiväkirjoista sekä oppilaiden haastatteluista ja kyselyistä poimimienne lainausten avulla. (Ks. Ahonen 1994, 129–131.)

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää aineistolähtöisyys, jossa korostuu tutkimusaineiston keskeisin asema tutkimusprosessissa (Perttula 1995, 102). Tanssiprojektimme suunnittelun teorialähtöisyydestä huolimatta etenimme aineistoa käsitellessämme ja analysoidessamme sen ehdoilla. Näin ollen tutkimustehtävät jäsenyivät vasta tässä vaiheessa tutkimusprosessia. Aineistolähtöisyyden ohella tutkimuksen luotettavuutta lisää usean tutkimusmenetelmän yhdistäminen eli metodologinen triangulaatio. Lincolnin ja Guban (1985) mukaan vastaavuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden osatekijä. Metodologisen triangulaation avulla tutkija voi osoittaa, että hänen antamansa kuva tutkittavasta ilmiöstä vastaa alkuperäistä ilmiötä. (Perttula 1995, 103; Janesick 2000, 391; Lincoln & Guba 1985, 294–316.) Käytimme tutkimustehtävien selvittämisessä monia aineistonhankintamenetelmiä, kuten osallistuvaa havainnointia, haastattelua, kyselyitä sekä reflektiivisiä opettaja-tutkijapäiväkirjoja. Näiden menetelmien avulla saimme monipuolista, tanssiprojektia eri näkökulmista kuvaavaa aineistoa.

Toinen triangulaation muoto tutkimuksessamme on tutkijatriangulaatio, joka tarkoittaa useampien tutkijoiden osallistumista aineiston keräämiseen, tulkintaan ja analysointiin (Janesick 2000, 391; Hirsjärvi ym. 1997, 215). Koska meitä opettaja-tutkijoita oli tanssiprojektissa mukana kaksi, lisää se aineiston keräämiseen, tulkinnan ja analysoinnin johdonmukaisuutta sekä luotettavuutta. Esimerkiksi yhdessä käymämme refleктоivat ja tulkitsevat keskustelut auttoivat tanssiprojektin seikkaperäisessä kuvaamisessa ja tulkintojen kriittisessä tarkastelussa. Myös liikunnan lehtorin läsnäolo jokaisella tanssitunnilla sekä tanssituntien videot todentavat tutkimustamme.

Ne ovat ohjanneet meitä kuvaamaan tanssiprojektia mahdollisimman totuudenmukaisesti ylitulkintaa välttäen.

Osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa, jossa havainnoitsijalla on vaikutusta havainnoitavaan ilmiöön ja sen toimintaan havainnoinnin aikana. Se voi olla hyvin valikoivaa eikä havainnoitsija ehkä huomaa tai edes näe kaikkea esimerkiksi ennako-odotusten ohjatessa havainnointia. (Eskola & Suoranta 1998, 103.) Tutkijoina meidän tuli tiedostaa oma subjektiivisuutemme ja huomioida sen merkitys kaikissa tutkimuksemme vaiheissa. Tutkimusaineistoa käsitellessämme peilasimme videolta tekemiämme havaintoja reflektiivisiin opettaja-tutkijapäiväkirjoihimme. Videoiden avulla pyrimme syventämään tanssitunneilla tekemiämme havaintoja ja tarkastelemaan opetustilanteita sekä omasta että oppilaiden näkökulmasta.

Perttulan (1995) esittämissä tutkimuksen luotettavuutta arvioivissa kriteereissä korostuu tutkijan vastuullisuus. Suorittamalla kaikki tutkimukselliset toimenpiteet systemaattisesti, tutkija voi antaa lukijalle mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan tutkimuksestaan. (Perttula 1995, 104.) Tutkimuksen täsmällinen ja totuuteen pyrkivä kuvaaminen mahdollistaa myös tutkimustulosten siirrettävyyden arvioinnin. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten sovellettavuutta toiseen ympäristöön, toiseen tapaukseen. (Lincoln & Guba 1985, 316; Eskola & Suoranta 1998, 68.) Olemme pyrkineet kuvaamaan tanssiprojektin etenemistä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä mahdollisimman tarkasti. Vaikka tutkimuksemme ei ole sellaisenaan siirrettävissä toisiin toimintaympäristöihin, voi se toimia apuna samankaltaisia projekteja suunnitteleville opettajille.

3 TANSSIPROJEKTIN OPPIMIS- JA OPETUSTAPAHTUMAA OHJAAVAT TEORIAT

3.1 Tanssiprojektin taustalla oleva oppimiskäsitys

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto ei ole ihmisen ulkopuolella olevaa, sellaisenaan ihmisestä toiseen siirrettävää ja passiivista, vaan näkemyksessä painotetaan aktiivista käsitystä tiedosta. Sen mukaisesti informaatio muuttuu tiedoksi, kun yksilö liittyy uuden tietoaineksen jo olemassa oleviin käsityksiinsä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 106.) Havaitsemisen, muistamisen ja ajattelemisen yhteistyöllä tapahtuva informaation prosessointi on jatkuva ja kokonaisvaltainen prosessi. Se aiheuttaa muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme ja taidoissamme ja oppiminen kytkeytyy aina toimintaan. (Raustevon Wright ja von Wright 1994, 15–19.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä oppilaan oma vastuu oppimisesta korostuu. Tämä taas lisää opettajan vastuuta oppimisen mahdollistumisesta (Brotherus ym. 1999, 107).

Puhuttaessa oppimisesta yksilöllisenä tapahtumana, kasvatustavoitteina pidetään yksilönvapautta, riippumattomuutta ja henkilökohtaista vapautumista. Yhtä tärkeää on nähdä oppiminen myös sosiaalisena tapahtumana, jossa kasvatustavoitteita ovat yhteisvastuu, altruismi ja yhteinen osallistuminen. (Brotherus ym. 1999, 56–57.) Koska oppiminen on konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti tilannesidonnaista, vaikuttavat oppimiseen kulttuurin ja sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden lisäksi myös oppilaan persoonallinen tunne-elämä (ks. esim. Patrikainen 1997, 80–82). Motivaatio, asenteet, tuntemukset ja mielikuvat ohjaavat oppilaan havaintoja ja tulkintoja. Myönteiset kokemukset opeteltavista asioista auttavat niiden oppimisessa (Patrikainen 1997, 82).

Tanssinopetuksessa konstruktivistista oppimiskäsitystä täydentää kehofenomenologinen ajattelutapa, jossa korostuu liikuntamuodon ydinolemuksen kehollinen tuntemus. Tämä ajattelutapa edesauttaa tanssin oppimisen ymmärtämistä. Oppiminen on laaja-alaista ymmärtämistä, myös kehollista ymmärtämistä. Kehollinen oppiminen on kokonaisvaltaista tekemällä oppimista, jossa eri aistikokemukset yhdistyvät. Tanssijan kohdalla kehollinen ymmärtäminen on kaikkea sitä, mitä hän tanssiessaan oivaltaa, taito mukaan lukien. Konstruktivistista oppimiskäsitystä soveltava tanssinopettaja voi opetuksessaan huoletta käyttää erilaisia työskentelytapoja. Oppilaslähtöisten työtapojen ohella opettajajohtoinen työskentely on toisinaan tarpeellista. Oppimista edistääkseen opettaja voi teettää valmiita liikemalleja, joiden toistamista hän ei kuitenkaan pidä oppimisena. Oleellista oppimisessa on liikemallin ymmärtävä kehollinen toteuttaminen. (Parviainen 1995, 33–34; Siljamäki & Perttula 2004, 15,17.)

Kehofenomenologinen ajattelutapa toi konstruktivismiin pohjautuvaan oppimiskäsityksemme uuden näkökulman ja syvensi ymmärrystämme myös motorisesta oppimisesta tanssitunneilla. Uuden motorisen taidon oppiminen on aina alkuvaiheessa kognitiivinen prosessi. Havaintoja tekemällä oppija saa uutta tietoa, jota hän voi verrata sisäiseen motoriseen skeemaansa. Saamansa palautteen avulla hän joko muuttaa tai kehittää motorista malliaan. (ks. esim. Gallahue 1993, 55–60; Numminen 1997, 64–84). Kehofenomenologisen ajattelutavan mukaan keho on jatkuvassa muutosprosessissa, joka koskee koko ihmistä. Kehollisten muutosten rinnalla tapahtuu aina myös kokemuksellinen muutos. Fenomenologian mukaan motorisen taidon oppimisessa ei ole kyse ainoastaan tietyn liikkeen oppimisesta, vaan prosessi on aina kokonaisvaltaisempi. (Parviainen 1995, 33–34.)

3.2 Oppilaslähtöisyys – opettajasta ohjaajaksi, opetettavasta oppijaksi

Ihmis- ja oppimiskäsityksemme ohjaavat meitä oppilaslähtöiseen ajatteluun. Oppilaslähtöisessä opetuksessa huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Oppilaita pidetään aktiivisina osallistujina ja oman maailmankuvansa raken-

tajina. Oppilaslähtöisyydessä on olennaista tukea yksilöllistä oppimisprosessia; huomioida oppilaan oma oppimistyyli, tietorakenne ja kokemukset. Tavoitteena on, että opetettavat asiat ovat osa oppilaan maailmaa eivätkä jää ulkokohtaisiksi. (Launonen & Pulkkinen 2004, 23.)

Puhuessamme oppilaslähtöisyydestä emme kuitenkaan tarkoita ainoastaan yksilön huomioonottavaa kasvatusta, jossa oppilaiden omat kiinnostuksenkohteet määräisivät opetuksen sisällön. Kasvatuksen kannalta on tärkeää ohjata oppilasta alusta alkaen kohti tärkeitä arvopäämääriä, sillä kouluikäinen lapsi ei välttämättä pysty arvioimaan itsenäisesti, mistä hänelle tulevaisuudessa olisi hyötyä. Oppilaan persoonallisuus ja kehitystarpeet on huomioitava opetusmenetelmien ja pedagogisten käytäntöjen valinnassa. Kasvattajan ei kuitenkaan pitäisi ruokkia oppilaan itsekkyyttä, eikä oppilasta tulisi jättää kasvamaan yksin, ilman aikuisen ohjausta. (Launonen & Pulkkinen 2004, 23–24.)

Koulun tehtävänä on rohkaista oppilaita itsenäiseen vaikuttamiseen heidän omaa elämäänsä koskevissa asioissa ja tukea oppilaiden kehittymistä omatoimisiksi ja aloitteellisiksi kansalaisiksi. Oppilaslähtöisyyteen pyrkivältä kasvattajalta edellytetään hyvää lapsen kehityksen ja yksilöllisyyden ymmärtämistä. Tällöin itsenäistymistä koskevat odotukset ja ohjaus ovat tasapainossa oppilaan kehitystason kanssa ja myös persoonallisuudeltaan erilaiset oppilaat saavat osakseen tarpeellista ymmärrystä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 24.)

Projektityöskentelyssä oppilasta ei pidetä passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan oman oppimisensa vastuullisena rakentajana. Tanssiprojektin ohjaajina halusimme irtautua perinteisestä tanssinopettajan roolista valmiiden liikemallien jakajana ja toimia oppilaiden oppimisprosessin tukijoina. Tavoitteenamme oli ohjata oppilaita itseohjautuvuuteen tilannekohtaisten ja ajattelua suuntaavien vihjeiden ja ohjeiden avulla. Tällainen työskentelytapa luo uudenlaisia haasteita ja mahdollisuuksia niin oppimisen kuin ohjaamisenkin kannalta.

Opettajan tehtävänä on antaa oppilaille mahdollisuuksia ohjata omaa toimintaansa. Hänen tulisi puuttua prosessin etenemiseen vain tarvittaessa (Leino 1989, 38). Projektin keskivaiheilla vähensimme tanssituntien opettajajohtoisuutta käyttämällä sellaisia harjoitteita, joissa vastuu liikemateriaalin kehittämisestä oli oppilailla. Kyseisten harjoitteiden kohdalla oppilaslähtöiset työtavat ovat luontevia ja tarkoituksenmukaisia. Anttila (1994) rohkaisee opettajia vaihtelevien ja tietoisesti valittujen työtapojen käyttämiseen. Myös opettajajohtoisuus on tanssinopetuksessa hyvä lähestymistapa, ja sitä voi hyödyntää monipuolisesti. (Anttila 1994, 51.)

Opettajan tulisi antaa oppilaille ohjausta, joka edistää heidän kehitystään. Tämä onnistuu, jos opettaja tietää oppilaan taustoista, motivaatiotilanteesta, työskentelyta-voista sekä oppilaan ajattelun tasoista. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 198–199.) Nämä edellytykset asettivat meille haasteen, koska emme olleet työskennelleet ennen tanssiprojektin aloittamista kyseisen oppilasryhmän kanssa. Oppilaantuntemus antaa opettajalle myös tarpeellisia välineitä vuorovaikutuksen edistämiseen. Opettaja voi vaikuttaa ryhmän jäsenten välisten suhteiden toimivuuteen määrittäessään työskentelyn yleisiä puitteita. Esimerkiksi ryhmien kokoonpanoissa on tärkeää huomioida sekä oppilaiden sosiaaliset että tiedolliset taidot. (Eteläpelto ja Rasku-Puttonen 1999, 183, 195–196; Leino 1989, 34.)

Projektityöskentelyn oppimistapahtumassa korostuu oppilaiden velvollisuudet ja vastuu. Heillä on mahdollisuus tehdä valintoja vapaaehtoisesti ja olla mukana päätöksenteossa. Tällainen vapaus vaatii myös vastuuta. Oppilaan itse, joko yksin tai ryhmässä, tekemät valinnat ja päätökset sitovat hänet niiden toteuttamiseen. Vastuu omasta käyttäytymisestä on oppilaalla itsellään. Työskentelyä tulisi ohjata sisäinen motivaatio ja oma tahto työn tekemisestä. Tällöin vapauden myötä tulevien vastuun ja velvollisuuksien hyväksymisen ei pitäisi olla ongelma oppilaille. (Pehkonen 1994, 79.) Tanssiprojektimme suunnittelu pohjautui oppilaslähtöisen opetuksen periaatteille. Luvussa 6.2 arvioimme oppilaslähtöisyyden toteutumista tanssiprojektin aikana.

3.3 Tanssikasvatuksen teoriaa ja käytäntöä

Anttilan (1997) mukaan selkeä teoreettinen ja filosofinen tausta on edellytys onnistuneelle tanssikasvatukselle. Tämä tausta perustuu käytännölliseen, kokemukselliseen ja teoreettiseen tietoon. (Anttila 1997, 127.) Syvensimme omaa tietämystämme tanssikasvatuksesta ennen projektin suunnittelun aloittamista. Omat kokemuksemme harrastustoiminnasta sekä opintoihin liittyvä tietoaimes muodostivat perustan, josta henkilökohtainen oppimisprosessimme lähti liikkeelle. Syventyminen tanssikasvatuksen kirjallisuuteen auttoi meitä jäsentämään oman opetuksemme suunnittelua. Suunnittelu oli haasteellista, sillä koulujen tanssinopetukseen ei ole olemassa virallista opetussuunnitelmaa, joka sisältäisi tanssikasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin. Tämän vuoksi projektimme teoriatausta muodostuu pääasiassa tanssialan julkaisuista. Esittelemme tämän teoriataustan, jotta tanssikasvatuksen moniulotteinen kenttä jäsenyisi myös lukijalle ja tutkimuksemme prosessinomainen luonne välittyisi läpi tutkimusraportin.

3.3.1 Tanssikasvatuksen käsitteistöä

Lasten ja nuorten tanssista puhuttaessa käsitteistö on kansainvälisesti hyvin kirjavaa. Yksiselitteisten käsitteiden määrittäminen on vaikeaa, koska samaa asiaa voidaan kutsua useilla eri nimillä ja toisaalta yksi käsite voi merkitä montaa asiaa. Siksi lasten ja nuorten tanssin alalla esiintyy epätietoisuutta ja sekaannuksia. (Viitala 1999, 12.) Käsitteistön moninaisuus ilmenee myös käyttämässämme tanssialan kirjallisuudessa ja tekee tanssikasvatuksen määrittelyn haastavaksi. Rajaamme työmme käsitteistön tutkimustamme ja erityisesti koulussa tapahtuvaa tanssikasvatusta koskevaan termistöön.

Anttilan (1994) mukaan kokonaisvaltaisen tanssikasvatuksen lähtökohtana on *tanssi-ilmaisus*. Tanssi-ilmaisussa keskeistä on oman kehon tuntemus ja hallinta sekä mielikuvituksen ja luovuuden käyttö. Tanssi-ilmaisun sisältö pohjautuu tietoon kehosta

tanssin välineenä ja liikkeestä tanssin materiaalina. Siinä käytetään oppilaslähtöistä lähestymistapaa ja omaehtoisia, luovaan toimintaan perustuvia opetusmenetelmiä. Tanssi-ilmaisun opetuksessa keskeistä on, että oppilaat tuottavat liikettä itse opettajan antamien ohjeiden ja aiheiden pohjalta. (Anttila 1994, 21–22, 26).

Tanssi-ilmaisun kanssa yhteneväinen käsite on *lastentanssi*. Se on eri elementtien yhdistelmä, jossa oppilas tutustutetaan tanssin maailmaan tanssimalla, kokeilemalla ja luomalla. Käsitteenä lastentanssi on harhaanjohtava, koska esimerkiksi alan järjestön Dance and the Child International:in (DaCi:n) toiminnan piiriin kuuluvat 4–18-vuotiaat lapset ja nuoret. Näin ollen muun muassa Viitala (1999) käyttää nimikettä ”*lasten ja nuorten tanssi*”. (Viitala 1999, 10, 13.)

Koulutanssi-termi syntyi suomalaiseen tanssisanastoon 1990-luvulla, kun peruskoulun- ja liikunnanopettajille alettiin järjestää täydennyskoulutusta koulussa annettavaa tanssinopetusta ajatellen. Koulutanssin sisältö vastaa lastentanssin periaatteita ja on läpileikkaus tanssin värikkäästä kirjosta. Painotukset riippuvat paikkakunnan, koulun ja ennen kaikkea opettajan mielenkiinnonkohteista. Sekä lasten tanssin että koulutanssin tavoitteena on tutustuttaa oppilaat erilaisiin tanssimisen ja tanssin tekemisen tapoihin tarjoamalla mahdollisuuksia kokeilla molempia itse. Tällöin on kyse taidekasvatuksesta ja -opetuksesta parhaimmillaan. Koulutanssin liikekieli ei ole sidottu yhteen tyyliin, vaan se on luonnollinen tapa liikkua – sekä liikkuja että tehtävä määräävät liikkeen luonteen. Oman ainutkertaisen itsen ilmaiseminen nousee keskeiseksi, kun tavoitteena on saavuttaa kokemuksia ja elämyksiä. Näiden tavoitteiden rinnalla tulisi opetuksessa muistaa myös fyysiseen kuntoon ja vireyteen liittyvät tavoitteet. (Viitala 1999, 13, 23–24.)

Keskeinen elementti lasten ja nuorten tanssissa on *luova tanssi*. Se voi olla ryhmälle ainoa tanssin muoto, joka sellaisenaan sisältää suurimman osan lastentanssille keskeisistä elementeistä. Lapsia ja nuoria opettaessa myös tekniikka- ja erikoistunteihin tulisi sisältyä luovaa tanssia. Luovan tanssin ensisijainen tavoite on ohjata oppilas löytämään oma kehonsa mahdollisuksineen ja rajoituksineen. Ensiarvoisen tär-

keää on myös, että oppilas oppii käyttämään kehoaan itseilmaisuun eli oppii kommunikoimaan liikkeen keinoin. (Viitala 1999, 13, 17.)

Luovassa tanssissa kehoa ja liikelaatuja käytetään apuna tunteiden ilmaisemisessa sekä ajatusten ja ideoiden välittämisessä (Chen & Cone 2003, 169). Vastaavasti myös liike itsessään voi herättää mielikuvia, tunteita ja assosiaatioita (Anttila 1994, 27). Luova tanssiminen perustuu luonnolliselle liikkeelle, joka liittyy sen hetkiseen tilanteeseen eikä ole sidottu tanssitekniikoihin tai tanssin lajeihin. Näitä voidaan kuitenkin hyödyntää luovassa tanssimisessa. Luovassa tanssissa lähtökohtana on kunkin oppilaan oma tilanne. Tärkeintä on itse tapahtuma ja vasta toisella sijalla tulos. Tekniikka tulee näiden jälkeen. Luovassa tanssissa sisäisen minän ilmaiseminen on aina teknistä suoritusta olennaisempaa. Liike on tanssin kieli, jolla luovassa tanssissa kommunikoidaan. Tanssija luo oman ratkaisunsa liikkeen keinoin eikä luovassa tanssissa ole oikeaa tai väärää. (Viitala 1999, 17–19.)

3.3.2 Tavoitteita ja sisältöjä tanssikasvatukseen

Valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (POP 2004) luetellut yleiset oppimistavoitteet soveltuvat hyvin myös tanssikasvatuksen yleisiksi tavoitteiksi. Näitä tavoitteita ovat muun muassa esteettisten kokemusten tärkeyden tunnistaminen, ryhmän ja yhteisön jäsenenä toimiminen sekä oman fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kasvun ymmärtäminen. (POP 2004, 17.) Tanssikasvatus ei voi yksin toteuttaa näitä tavoitteita, mutta sen tehtävä on osaltaan tukea niitä. Sisältöjen ja menetelmien valinnassa tulee huomioida nämä tavoitteet. (Ks. esim. Anttila 1994, 19.)

Williamsin (1990) mukaan tanssikasvatuksen tulisi kehittää oppilasta tanssin luojana, esittäjänä ja katsojana. Nämä tavoitteet luovat ”juhavia” kasvatustavoitteita selkeämmän lähtökohdan koulujen tanssikasvatukselle. Puhuttaessa oppilaasta tanssin luojana tarkoitetaan sitä, että oppilasta ohjataan kokeilemaan ja varioimaan erilaisia

liikkeitä ja liikesarjoja. Lopulta oppilas pystyy tanssin luojana kehittämään omia tansseja. Oppilaan ollessa tanssin esittäjänä, olisi tärkeätä ohjata häntä kehittymään ilmaisutaidoissaan ja tiedostamaan kehonsa eri osien keskinäiset yhteydet liikkeiden eri vaiheissa. Jos opettaja keskittyy opetuksessaan tekniikan pikkutarkkaan hiomiseen ja tanssiesityksen askelkuvioiden toistamiseen, on tavoite oppilaasta tanssin esittäjänä vääristynyt. Harjaannutettaessa oppilasta tanssin katsojaksi ja analysoijaksi, opettajan tulee alusta asti ohjata oppilaita tarkkailemaan toistensa tanssia ja keskustelemaan havainnoistaan yhdessä. Jotta oppilas kehittyisi tanssin katsojana ja analysoijana, pitäisi hänelle tarjota mahdollisuuksia korkeatasoisten tanssiesitysten katsomiseen. Esitysten analysointi ja arviointi yhdessä kehittävät oppilasta tällä osa-alueella. Tanssikasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena on saada oppilas oivaltamaan, että tanssi on tapa kokea esteettistä iloa. (Williams 1990, 23–24.)

Projektissamme oppilaat toimivat ensisijaisesti tanssin luojina. He kehittivät liikkeitä ja liikesarjoja antamiemme ohjeiden ja virikkeiden pohjalta. Tästä liikemateriaalista koostimme projektin tuotoksen, tanssiesityksen koulun joulujuhlaan. Projektin aikana oppilaat tarkkailivat toistensa tanssimista esimerkiksi siten, että osa ryhmästä tanssi ja osa katsoi. Lisäksi heillä oli mahdollisuus katsoa omaa tanssimistaan videonauhalla. Ajanpuutteen vuoksi havaintojen yhteinen purkaminen jäi valitettavasti vähemmälle.

Tavoitteet ja niihin pyrkivät sisällöt sekä opetusmenetelmät liittyvät taidekasvatuksessa läheisesti toisiinsa. Lasten ja nuorten tanssin tavoitteet ja sisällöt ovat suunta- viivoja ja vaihtoehtoja, jotka antavat tilaa valinnoille. Niitä on vaikea tiivistää täsmällisiin rajoihin. Tanssinopetuksen sisältöjen tulee olla väljiä, jotta on mahdollista antaa esimerkiksi aiheen, ajankohdan tai jopa tunnelman viedä uuteen, ennalta arvaamattomaan. (Viitala 1999, 29, 34.) Koulujen tanssin opetussuunnitelman puuttuessa käytimme tanssiprojektin suunnittelun pohjana Anttilan (1991, ks. myös 1994, 1997) tanssikasvatukselle luomaa kehystä, joka sisältää tanssikasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja painopisteet. Hän on tutkimuksessaan arvioinut kehyksen toimivuutta käytännössä. (Anttila 1991.) Tanssiprojektin lähdemateriaalina käytimme myös Sarjen

(2005) vielä painossa olevan teoksen käsikirjoitusta sekä Anttilan (2002) ja Mäki-Tähkäsén (2003–2004) kurssimateriaaleja. Projektin yksityiskohtaisiin tavoitteisiin ja sisältöihin palaamme projektin etenemistä kuvaavassa osiossa (ks. luku 4.1).

Tanssikasvatuksen tavoitteita pohdittaessa on otettava huomioon yksilönkehitys, tieto kehosta tanssin välineenä sekä liikkeestä tanssin materiaalina. Yleiset tanssikasvatuksen tavoitteet liittyvät oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen (ks. taulukko 1). Niiden toteutuminen tapahtuu pitkällä aikavälillä. Nämä yleiset tavoitteet voidaan jakaa persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteiksi. Näitä alueita ovat psykomotorinen, sosiaalis-emotionaalinen sekä kognitiivinen alue. Edistys näillä kolmella alueella on havaittavissa, mutta sitä on lähes mahdotonta mitata tai osoittaa, mistä se johtuu. Persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteissa olennaista on tieto yksilönkehityksestä. Näistä tavoitteista siirrytään tanssikasvatuksen sisältöalueiden tavoitteisiin, joita ohjaavat tieto kehosta tanssin välineenä ja liikkeestä tanssin materiaalina. Näihin tavoitteisiin pyritään kaikilla tunneilla ja ne määräävät opetuksen sisällön. (Anttila 1994, 18–19.)

TAULUKKO 1. Tanssikasvatuksen tavoitteet Anttilan (1994, 19) mukaan

Yleiset tavoitteet	Persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet	Sisältöalueiden tavoitteet
oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen	psykomotorinen alue sosiaalis-emotionaalinen alue kognitiivinen alue	keho toiminta tila dynamiikka sosiaaliset suhteet
Abstraktisuus	_____	> Konkreettisuus
Yleisyys	_____	> Spesifisyys

3.3.3 Tanssikasvatuksen asema koulussa

Suomalaisten tanssikasvatuksen asiantuntijoiden kirjoituksissa nousee toistuvasti esille tanssin jäsentymätön asema koulussa (ks. esim. Viitala 1999, Anttila 1995, Nieminen 1997, Luukko 1999). Keskustelua käydään esimerkiksi siitä, pitäisikö tanssin olla osa liikuntakasvatusta vai oppiaineena muiden taidekasvatusaineiden rinnalla. Tanssikasvatuksen toteutumiselle koulussa on esitetty tiettyjä esteitä, mutta valitettavasti kirjoituksista välittyvästä optimistisuudesta huolimatta, ei näitä esteitä ole pystytty madaltamaan. Keskustelu on kuitenkin aiheellista, jotta tanssikasvatuksen asemaan kiinnitettäisiin koulujen ja opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmatyössä huomiota.

Anttila (1996) toteaa silloisen opetussuunnitelmakäytännön tarjoavan perusedellytykset tanssikasvatuksen toteuttamiselle peruskoulussa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, Eeva Anttilan (1994) *Tanssin aika – Opas koulujen tanssikasvatukseen* sekä Opetushallituksen (1995, 1997) julkaisemat materiaalipaketit *Koulu tanssii 1–2* ja *3–6* tarjosivatkin opettajille mahdollisuuden tanssikasvatuksen aseman parantamiselle koulussa. (Anttila 1996, 32.) Kuitenkin vielä 1990-luvun lopulla sekä Luukko (1999, 16) että Viitala (1999) toteavat tanssin osuuden pieneksi koulujen opetuksessa. Vielä nykyäänkin liikunnanopetuksessa tanssimiseen liitetään useimmiten seuratanssit, eikä tanssi ole saavuttanut asemaa taideaineena musiikin ja kuvataiteiden rinnalla. Sarjen (2005) *Lapset tanssin tekijöinä – opas* on vielä painossa oleva suomenkielinen julkaisu, joka pyrkii tuomaan uutta materiaalia eri tahojen tanssikasvatukseen.

Tanssia pidetään edelleen yhtenä liikuntakasvatuksen osana. Sen kasvatukselliset tehtävät liittyvät esimerkiksi fyysiseen kuntoon, virkistykseen ja tapakasvatukseen. Tanssin tehtävät voisivat kuitenkin olla paljon laajempia, mikäli siitä puhuttaisiin osana ilmaisui- ja taidekasvatusta. Fyysinen toiminta, aistiminen ja havaitseminen, tunteet ja mielikuvitus, ajattelu sekä sosiaalinen vuorovaikutus ovat yhdistyneenä

tanssissa. Näin ollen se tarjoaa monipuolisia kasvatusmahdollisuuksia. (Anttila 1998, 123.)

Tanssia voidaan luokitella eri lähestymistapoja käyttäen. Puhuttaessa tanssista liikkeenä päähuomio on ihmisen kehittämisessä tanssin avulla. Tällöin tanssi on osa muuta liikuntakasvatusta. Lähestyttäessä tanssia taiteena korostetaan taiteellista ja esteettistä kehitystä. Tämän näkökulman edustajat vaativat tanssille itsenäistä asemaa omana oppiaineenaan. Toisaalta voidaan pohtia sitä, onko kyse tanssin oppimisesta vai oppimisesta tanssin kautta. Ensiksi mainittu näkee tanssin taiteena, joka on arvokasta itsessään. Tässä ammatillisessa mallissa tanssi-ilmaisu perustuu ulkoisiin kokemuksiin, tanssitaitoon ja tanssitaiteen tuntemukseen. Jälkimmäinen korostaa tanssin välineellistä arvoa ja näkee tanssin liikkeenä. Tanssi-ilmaisu perustuu kasvatuksellisessa mallissa sisäisiin kokemuksiin ja spontaaniin itseilmaisuun. Anttila (1994) mieltää erottelun yksilön kehitykseen liittyvien ja taiteellisten tavoitteiden välillä keinotekoiseksi. Vaikka tanssin välineellistä arvoa korostetaan liikaa kasvatuksellisessa mallissa, ei persoonallisuuden kehittämistä voida kuitenkaan erottaa tanssikasvatuksesta. (Anttila 1994, 11–13.)

Tarkasteltaessa tanssia taidekasvatuksen osana huomataan sillä olevan erityistä annettavaa oppilaiden kehitystä ajatellen. Mikään muu taidemuoto ei voi täysin korvata tanssin monipuolisuutta, mukautumismahdollisuuksia ja kokonaisvaltaisuutta. Tanssi voi tarjota iloa liikkeestä itsestään, omaan kehoon tutustumista, itse tekemistä sekä mahdollisuuden yhdessä toimimiseen. (Viitala 1999, 12, 25.) Viitala (1999) pitää tärkeänä, että koulujen tanssinopetus olisi taideopetusta. Koulussa toteutettavan tanssinopetuksen pitäisi keskittyä tanssiin taiteena, jotta sille voitaisiin vaatia oma tuntimääränsä. Muussa tapauksessa tanssi on vain yksi monista liikunnan lajeista. Liikunnan sisällöissä tulisi huomioida esimerkiksi kilpailullisuutta välttävä liikkuminen. Tämä olisi mahdollista tanssin keinoin, mikäli se saavuttaisi asemansa taideaineena. Koulumaailmassa tieto ja taito korostuvat ja käy helposti niin, että luovuus jää suorittamisen jalkoihin. Tanssi on kokonaisvaltaista toimintaa, joka tuo fyysisen ja sitä

tietty uskonnollinen kotitausta. Kertomalla kodeille koulutanssin sisällöstä ja tanssista yhtenä taidekasvatuksen osana sekä kehittämällä kaikille soveltuvia harjoituksia, voitaisiin tämäkin asia korjata. (Viitala 1999, 23.) Koulujen tanssikasvatukseen suunnatut oppaat eivät välttämättä rohkaise opettajia aloittamaan jatkuvaa tanssitaidetasvatusta kouluissa. Kurssien ja täydennyskoulutuksen järjestäminen sekä tanssin sisällyttäminen opettajien peruskoulutukseen sen sijaan edesauttaisivat tanssin aseman parantumista opetussuunnitelmissa (Anttila 1996, 32).

3.4 Projektityöskentely oppimismuotona

Tanssikasvatuksen tavoitteiden lisäksi tanssiprojektimme suunnittelua ja toimintaa ohjasivat projektityöskentelylle asetetut tavoitteet. Kirjallisuudessa projektityöskentelyä peilataan useimmiten teoriapohjaisten aineiden opetukseen eikä sitä ole juuriakaan liitetty taito- ja taideaineiden projektikuvauksiin. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme projektityöskentelyn ominaisuuksia ja vaiheita yleisellä tasolla. Niiden toteutumista tutkimuksessamme käsittelemme luvuissa neljä ja viisi.

3.4.1 Projektityöskentelyn määrittelyä

Kirjallisuudessa projektityöskentely-käsitteen määrittämisessä ei ole yhtenäistä linjaa ja myös alueen terminologia on epäyhtenäistä. Termejä projektityöskentely (project work), projektimetodi (project method) ja projekteihin perustuva oppiminen (project-based learning) käytetään usein toistensa synonyymeinä. Projektityöskentelyn määrittelyssä voidaan lähteä oppilaan ja/tai opettajan toiminnasta, projektiopiskelun piirteiden luonnehtimisesta tai projektityöskentelyn vaiheiden ja sen lopputuloksen painottamisesta. Edellä mainitut ominaisuudet sisältyvät määritelmiin vaihtelevasti, eri painotuksin ja yhdistelytavoin. (Pehkonen 1993, 260–261.)

Projektityöskentelyssä yksilölle tai ryhmälle asetetaan tavoite, joka pyritään toteuttamaan olemassa olevia keinoja ja voimavaroja hyödyntäen (Vähätalo & Kanervisto

1994, 363). Projektityöskentelyn tuloksena on usein konkreettinen tuotos, jota kohti edetään pitkäjänteisesti ja toiminnallisesti työskennellen. Tuotos voi olla esimerkiksi tutkielma, juhlaohjelma tai luokkalehti. (Koppinen & Pollari 1993, 50–51.) Tanssi-projektimme tavoitteita olivat joulujuhlaohjelman koreografian suunnittelu ja juhlassa esiintyminen. Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat olivat tanssiprojektin alusta asti tietoisia näistä tavoitteista. Näitä tavoitteita kohti etenimme erilaisia työskentelymuotoja käyttäen. Projektityöskentely on opiskelu- ja oppimistapa, joka voi olla yhteistoiminnallista, yksilöllistä tai molempia samanaikaisesti. Siinä painottuu asia- tai ongelmakeskeinen lähestymistapa siten, että projektin parissa työskentely herättää oppilaissa uusia kysymyksiä ja ongelmia. (Koppinen ja Pollari 1993, 51–55; Pehkonen 1994, 82.)

Kasvatuksen alueella projektiopiskelussa on lähdetty liikkeelle käytännöstä käsin ja teoreettinen viitekehys on painottunut vähemmän. Projektiopiskelun teoreettisena kehyksenä ovat muun muassa kokemuksellinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä kognitiivisen psykologian ja motivaatiopsykologian alueet. (Pehkonen 1993, 260.) Ryhmäpohjaisten ja sosiaalista vuorovaikutusta edustavien opetusmuotojen, kuten yhteistoiminnallisen ja vastavuoroisen opettamisen käytön tarkoituksena on vähentää opettajajohtoista opetusta ja edistää oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen perustuvia oppimistapoja (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 202–203). Tanssi-ilmaisuun ja luovaan tanssiin perustuva tanssiprojekti luo hyvät mahdollisuudet oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen perustuvien työtapojen käytölle. Tanssiprojektimme aikana meillä ohjaajilla oli useita mahdollisuuksia seurata oppilaiden toimintaa myös sivusta, vaikka valmiin tanssiohjelman harjoittelussa opettajajohtoisella työskentelyllä olikin merkittävä ja tarkoituksenmukainen rooli.

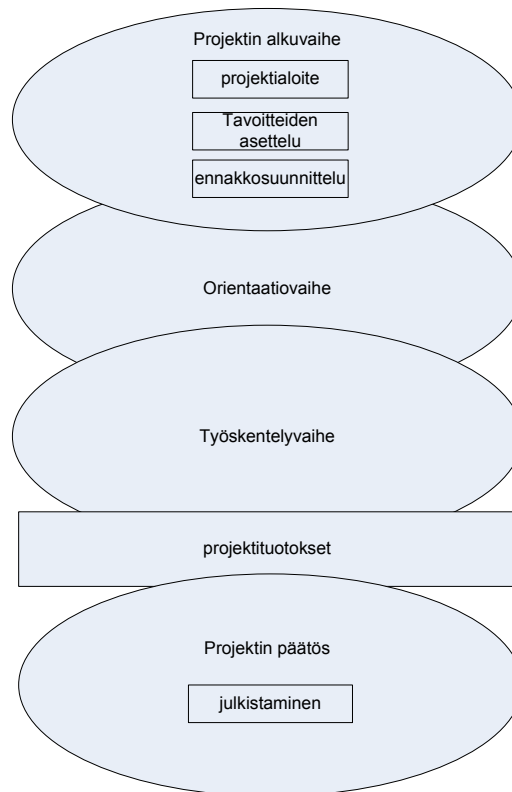
Projektityöskentelyyn liitetään viisi keskeistä ominaisuutta. Yksi niistä on *toiminnallisuus*, joka sisältää konkreettisten lopputulosten, kuten kirjallisen raportin, tuottamisen. Tähän ominaisuuteen sisältyy myös oppilaiden vapaus valita työtehtävänsä ja työskentelytapansa. *Ongelmakeskeisyys ja ongelmanratkaisu* ovat osa projektityöskentelyä. Työskentelyssä kohdataan jatkuvasti uusia kysymyksiä, jotka vaativat rat-

kaisuja. Kolmas ominaisuuksista on *tulosvastuullisuus*. Oppilaat ovat itse vastuussa työn suorittamisesta loppuun asti. Tulosvastuullisuuden toteutuminen edellyttää opettajien ja oppilaiden *yhteistä suunnittelua ja tavoitteiden asettelua*. Viimeinen keskeisistä ominaisuuksista on *yhteistoiminnallisuus*. Projektityöskentelyyn liitetään usein ryhmänä työskentely ja toimiminen. Myös yksilö voi tehdä projektityötä, mutta silloinkin muiden antama palaute ja tuki on tärkeää. (Pehkonen 1993, 263.)

Projektiopiskelua määriteltäessä voidaan tutkia myös projektiopiskelun didaktisia piirteitä. Andersson (1981) lukee näiksi piirteiksi elämänläheisyyden, eheyden, omatoimisuuden sekä yhteistoiminnallisuuden. Elämänläheisyydessä oppimisen lähtökohtana pidetään oppijan omia kokemuksia ja lähiympäristöä sekä opitun soveltamista ympäröivään todellisuuteen. Eheydellä tarkoitetaan sitä, että koulussa tutkittavat ilmiöt muodostavat ehjän, jopa oppiainerajat ylittävän kokonaisuuden. Omatoimisesti työskennellessään oppijat ohjautuvat muodostamaan itse kokonaiskuvan opittavista asioista. Tässä korostuu vastuullisuus, tutkiminen ja kokemuksellisuus (Andersson 1981, 13–14.) Yksi projektityöskentelyn yleisistä tavoitteista onkin auttaa oppilasta kykyjensä kehittämässä, jotta hän pystyisi työskentelemään sekä itsensä että yhteisön hyväksi (Vähätalo & Kanervisto 1994, 365).

3.4.2 Projektityöskentelyn vaiheet

Leila Pehkonen (1994) on selvittänyt projektityöskentelyn vaiheita tutkimalla 1900-luvulla julkaistuja projektityöskentelyä käsitteleviä artikkeleita. Lähteinä Pehkonen on käyttänyt useita kasvatustieteen julkaisuja, esimerkiksi *The Elementary School Journal* -lehteä. Projektityöskentelyn vaiheet etenevät Pehkosen mukaan alkuvaiheesta orientaatiovaiheeseen ja siitä työskentelyvaiheen kautta projektin päätökseen (ks. kuvio 2).



Kuvio 2 Projektityöskentelyn vaiheet Pehkosta (1994, 63) mukailten

Projektin *alkuvaihe* koostuu projektialoitteen tekemisestä, tavoitteen asettelusta ja ennakkosuunnittelusta. Nämä eivät kuitenkaan aina esiinny edellä mainitussa järjestyksessä. Joissakin tapauksissa tavoitteet voidaan asettaa ennen projektialoitetta. Projektin vaiheista alkuvaihe on ainoa, joka voi tapahtua oppilaan tietämättä siitä. Ennakkosuunnittelu tapahtuu projektin alkuvaiheessa ennen sen varsinaista käynnistämistä. Siihen voi kuulua esimerkiksi päätöksiä projektin kulusta ja materiaalien ja välineiden hankinnasta. Mitä lähemmäksi 1990-lukua tullaan, sitä vähäisempi on oppilaan osuus suunnittelussa. 1900-luvun alussa painotettiin oppilaan omaa suunnittelua tai oppilaiden yhteissuunnittelua. Ajan kuluessa painotukset ovat muuttuneet ja opettajan suunnittelu joko yksin tai yhdessä muiden aikuisten kanssa on yleistynyt. Tällöin päätöksen projektin toteuttamisesta tekevät muut kuin oppilaat. (Pehkonen 1994, 64–69.)

Opettajan ja oppilaiden yhteissuunnittelussa oppilaille voidaan jättää suunnittelu- mahdollisuuksia esimerkiksi ajankäytössä ja työtapojen valinnassa. Usein kyseessä on kuitenkin pelkkä rutiinitoiminta, eikä oppilaiden suunnitelmilla ole suurta merkitystä työn tekemisen kannalta. (Pehkonen 1994, 64–69.) Projektin alkuvaiheessa asetetut tavoitteet ovat usein yksityiskohtaisia ja konkreetteja. Oppilaat asettavat tavoitteet usein konkreettisenä lopputuloksena, kun taas opettajan tavoitteiden asettelu liittyy oppilaiden toimintaan. (Pehkonen 1994, 69–70.)

Orientaatiovaiheessa perehdytään projektin aihepiiriin, mutta projektipäätöstä ei ole vielä tehty. Joskus projektin alkuvaihe on sulautunut orientaatiovaiheeseen. Päätös projektin tekemisestä voidaan tehdä, kun projektin aihepiiriin on tutustuttu ja alkutietoja kerätty. Orientaatiovaihe sisältää ongelmien ja kysymysten esittämistä, keskustelua, ehdotuksia, ideointia ja suunnittelua. Tässä vaiheessa on tarkoitus tehdä päätös siitä, mitä ensimmäiseksi tehdään. Projektipäätös, tarkoitus ja tavoite työlle muodostuvat tämän jälkeen. (Pehkonen 1994, 64.)

Työnjako yhdistää orientaatiovaiheen *työskentelyvaiheeseen*. Työnjaosta voivat päättää oppilaat itse tai opettaja voi määrätä ryhmien kokoonpanon sekä työtehtävät ennalta. Työnjako on edellytys työskentelylle. Työskentelyvaiheessa toiminta on tavoitteeseen suuntautunutta. Tämä vaihe sisältää oppilaiden työskentelyä, kuten tiedonhankintaa, keskustelua ja ongelmien ratkaisemista. Työskentelyvaiheessa valmistuu projektituotoksia, esimerkiksi esineitä tai tutkimusraportteja. Pehkonen nimitää projektituotoksiksi projektityöskentelyn kohteena olleita oppilaiden työn tuloksia. Lopputulokset eivät kuitenkaan ole ainoita projektituotoksia, vaan myös koko projektia voidaan pitää tuotoksena. (Pehkonen 1994, 65, 78.)

Projekti päättyy aina julkistamiseen. Yksilö- ja pienryhmäprojektit voidaan julkaista omassa luokassa, minkä jälkeen niistä keskustellaan ja annetaan palautetta. Luokka- ja kouluprojektit esitetään suuremmille joukoille esimerkiksi juhlissa tai paneelikeskusteluissa. Projektin päätösvaihe on tärkeä osa projektia ja se edellyttää suunnittelua, keskustelua ja työskentelyä. (Pehkonen 1994, 65–66.)

4 TANSSIPROJEKTIN SUUNNITTELU

Tanssiprojektimme alkuvaihe eteni projektialoitteen tekemisestä tavoitteen asetteluun ja ennakkosuunnitteluun. Projektialoitteemme oli kaksivaiheinen. Sovimme projektin toteuttamisesta liikunnan lehtorin kanssa keväällä 2004. Oppilaille esitimme projekti-idean seuraavana syksynä, jolloin projektin aikataulu sekä kuva sen etenemisestä olivat meille opettaja-tutkijoille selkeytyneet. Näin ollen päätöksen projektin toteuttamisesta teimme me. Tavoitteiden asettelu ja ennakkosuunnittelu tapahtuivat ilman oppilaiden kanssa tehtyä yhteistyötä. Oppilaiden osallistuminen tanssiprojektin alkuvaiheeseen sisältyvään ennakkosuunnitteluun ei ollut mahdollista käytävissä olevien resurssien vähäisyyden vuoksi. Halusimme, että projektimme toteutusvaiheelle varatut liikuntatunnit sisältäisivät mahdollisimman paljon oppilaiden tanssimista ja yhteisen esiintymisohjelman luomista ja työstämistä. Tämän vuoksi koko projektin suunnittelulle yhdessä oppilaiden kanssa ei ollut aikaa. Koska tutkimukseen osallistunut liikuntaryhmä koostui kahden eri luokan oppilaista, olisi luokanopettajien tuntien hyödyntäminen ollut vaikeaa. Myös omat opintomme yliopistolla sekä tutkimukseen liittyvä muu työ rajasivat tanssiprojektin työstämiseen käytävissä olevaa aikaamme.

4.1 Tanssiprojektin tavoitteet ja sisältöalueet

Tanssiprojektin suunnittelun pohjalla käyttämämme materiaalin kokosimme tanssialan kirjallisuudesta, tanssikurssien muistiinpanoista sekä tanssialan ammattilaisten antamista ohjeista. Tavoitteiden asettelussa ja sisältöjen valinnassa meitä ohjasivat Anttilan (1991, 1994) kokonaisvaltaisen tanssikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt sekä Sarjen (2005) malli tanssityöpajojen toteuttamisesta koulussa. Yleiset kasvatus- ja opetustavoitteet noudattavat luonnollisesti Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelmaa. Tanssiprojektimme tavoitteiden jäsentelyn teimme Anttilan (1994) hierarkki-

sen jaottelun mukaisesti (ks. taulukko 1, s. 32). Esittelemme tanssiprojektimme tavoitteet ja sisältöalueet taulukoissa 2–4.

TAULUKKO 2. Tanssiprojektin yleiset kasvatus- ja opetustavoitteet (Anttila 1994,19.)

Tanssiprojektin tavoitteena on:

- tukea oppilaan tasapainoista ja kokonaisvaltaista kehittymistä
- tarjota mahdollisuuksia liikunnalliseen ilmaisuun, luovuuden ilmentämiseen ja itsensä toteuttamiseen
- kehittää oppilaan yhteistyötaitoja, vastuullisuutta ja itsenäisen työskentelyn taitoja
- kehittää oppilaan ongelmanratkaisutaitoja
- luoda turvallinen ympäristö oppimiselle
- edistää oppilaan hyvinvointia ja terveyttä

TAULUKKO 3. Persoonallisuuden osa-alueiden tavoitteet (Anttila 1994,19.)

1. Psykomotorinen alue

- herkistää ja kehittää oppilaan kinesteettistä aistia ja tasapainoista
- kehittää oppilaan taitoa yhdistää aistimuksia ja jäsentää tätä aistitietoa tarkoituksenmukaisella tavalla (sensorinen integraatio, ks. Ayres 1987)
- kehittää oppilaan fyysistä suorituskkyä
- kehittää oppilaan motorisia taitoja

2. Sosiaalis-emotionaalinen alue

- tukea oppilaan myönteisen minäkäsityksen, itseluottamuksen ja itsenäisyyden rakentamista
- tukea myönteisen kehonkuvan ja jäsenyneen kehonkaavan muodostumista
- kehittää oppilaan luovuutta, intuitiivisuutta ja spontaaniutta
- tukea oppilaan sosiaalisuutta ja suvaitsevaisuutta
- ohjata oppilasta esteettisyyden arvostamiseen

3. Kognitiivinen alue

- kehittää oppilaan taitoa tulkita ja yhdistää aistitietoa
- kehittää oppilaan käsitteellistä ja luovaa ajattelua
- kehittää oppilaan oppimisvalmiuksia
- kehittää oppilaan esteettistä havainnointitaitoa
- ohjata oppilasta vaihtoehtojen tunnistamiseen ja niistä valitsemiseen

Tanssiprojektia suunnitellessamme teimme tietoisin valinnan sosiaalis-emotionaalisen alueen painottamisesta. Koska tuntimäärämme oli rajattu, halusimme keskittyä tarkemmin yhteen persoonallisuuden osa-alueeseen ja sen kehityksen tukemiseen tanssin avulla. Tämän valinnan taustalla vaikutti käsityksemme siitä, että tanssikasvatus tarjoaa oppilaalle lukuisia mahdollisuuksia sosiaalis-emotionaalisissa taidoissa kehittymiseen. Jokaiselle tanssikerralle valitsimme tuntikohtaiset sisältöalueet, joita kuvaamme taulukossa 4 (s. 44). Niihin liittyviä harjoitteita valitessamme huomioimme erityisesti sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet. Näin ollen ryhmätyöstä ja sosiaalisista suhteista muodostui koko projektin ajan painotettava sisältöalue. Psykomotoriset ja kognitiiviset tavoitteet ovat toki ohjanneet toimintaamme, vaikka tuntuu suunnitelmissamme (liite 5) tavoitteet ja arviointi keskittyvätkin sosiaalis-emotionaaliseen alueeseen. Sisältöalueista myös toiminta oli osa jokaista tuntia ja se korostui erityisesti esityksen kokonaisuutena harjoiteltaessa.

TAULUKKO 4. Tanssiprojektin sisältöalueet

Viikot	Kerrat	Tuntikohtainen sisältöalue	Sisältöalueen kuvaus
vko 40	1.	luottamus ja kontakti, projektiin orientoituminen	tavoitteena on orientoitua yhteiseen tanssiprojektiin, saavuttaa turvallinen oppimisilmapiiri, keskittyä omaan työskentelyyn
	2.	keho, minä ja muut	tavoitteena on tunnistaa oma keho ja käyttää sitä rohkeasti oman liikkeen tuottamisessa, ottaa rohkeasti kontaktia muihin ryhmän jäseniin, tiedostaa itsensä suhteessa muihin
	3.	tila ja muoto	tavoitteena on tunnistaa erilaisia suuntia ja tasoja sekä hahmottaa yksilöiden ja ryhmän muotoja
vko 41	4.	esityksen kehittäminen	tavoitteena on hahmottaa, miten liikemateriaalia yhdistelemällä syntyy kokonaisuuksia; hahmottaa oman osallistumisen merkitys esitysohjelman rakentumiselle
	5.	aika ja rytmi	tavoitteena havaita rytmin ja tempon vaihteluita ja suhteuttaa oma liikkuminen niihin, tuottaa liikemateriaalia parin kanssa
	6.	dynamiikka, esityksen kehittäminen	tavoitteena tuottaa erilaisia liikelaatuja mielikuvien perusteella, ottaa vastuuta omasta oppimisesta, hahmottaa esitysohjelman asteittainen muodostuminen
vko 43	7.	esityksen kehittäminen (musiikin valinta)	tavoitteena on hahmottaa esityksellinen kokonaisuus, ottaa vastuuta oppimisesta, ymmärtää oman osallistumisen merkitys yhtenä tanssiohjelman esittäjänä
	8.	esityksen kokonaisuusmuoto	tavoitteena on toimia muiden kanssa tanssiohjelman esittäjinä, ottaa vastuuta omasta oppimisesta, ymmärtää oman osallistumisen merkitys koko ryhmän toiminnalle
	9.	esityksen kokonaisuusmuoto, dramaturgia	tavoitteena on vahvistaa tanssiesityksen kokonaisuusmuodon omaksumista, toimia muiden kanssa tanssiohjelman esittäjinä, ottaa vastuuta omasta oppimisesta, ymmärtää oman osallistumisen merkitys koko ryhmän toiminnalle
vko 41–43	1.–9.	ryhmätyö, sosiaaliset suhteet	tavoitteena on työskennellä kaikkien ryhmän jäsenten kanssa, oppia arvostamaan toisten mielipiteitä, sietää erilaisia näkökulmia, arvostaa omaa osaamistaan ja uskaltaa tuoda se tarkoituksenmukaisella tavalla muiden käyttöön
	1.–9.	toiminta	tavoitteena on suorittaa erilaisia liikemuotoja ja niiden yhdistelmiä, hyväksyä yksilöllisiä eroja taidoissa ja oppimisnopeudessa, ehdottaa omaaloitteisesti uusia liikemahdollisuuksia sekä kehittää liikkeen, niiden järjestyksen ja rytmin havaitsemista ja muistamista
vko 52	10.	esiintyminen yleisölle koulun joulujuhlissa	tavoitteena on saada kokemusta yleisölle esiintymisestä, saada tanssiprojekti päätökseen ottamalla vastuuta yhteisestä kokonaisuudesta

Suunnittelimme tanssitunneille pysyvän rungon, joka muodostui neljästä osasta. Aloitimme tunnin *alkupiirillä*, jossa oppilaat saivat kertoa kuulumisiaan. Lisäksi kerroimme heille kyseisen tunnin sisällöstä. Tästä siirryimme tanssitunnin *sisältöalueen mukaisiin harjoitteisiin*, jotka sisälsivät myös alkulämmittelyn. Näistä harjoitteista muodostui liikemateriaalia, jota käytimme tunnin seuraavassa osassa, *esityksen kehittämisessä*. Tanssitunti päättyi *loppurentoutukseen ja oppilaiden suorittamaan arviointiin*. Pääosa tunteistamme noudatti tätä runkoa, mutta toisinaan oli myös perusteltua poiketa siitä tarpeen vaatiessa.

4.2 Suunnittelujakson haastavuus opettaja-tutkijoiden kokemana

Opettajan työpanos projektin alkuvaiheessa vaikuttaa suuresti siihen, miten projekti myöhemmin etenee. Opettajan tehtävä projektin suunnittelussa on varmistaa opiskelun ja työskentelyn sujuvuus ja tavoitteita kohti eteneminen. Suunnitelmat eivät kuitenkaan saa olla liian yksityiskohtaisia ja tarkkoja, sillä ne sulkevat projektin ja estävät sen elävän toteutumisen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että projekteja ei tarvitsisi suunnitella. Suunnittelemattomuus voi johtaa siihen, että opettaja ei pysty ohjaamaan projektia. (Pehkonen 1994, 70.)

Hännikäinen ja Suni (2002) nostavat esille tutkimuksensa pohdintaosuudessa tanssituntien suunnittelun vaativuuden. Tuntien ideointi, suunnittelu ja toteutus voivat tuntua mahdottomalta varsinkin jos opettaja tuntee oman tanssitaitonsa heikoksi. (Hännikäinen & Suni 2002, 87.) Tanssiprojektimme suunnittelu vei paljon aikaa, vaikka materiaalia tanssikonaisuuden suunnitteluun oli saatavilla melko runsaasti. Haasteellista oli rajata projektin sisältö siten, että ehtisimme tutustuttaa oppilaita tanssikasvatuksen sisältöalueisiin sellaisten harjoitteiden kautta, joista syntyisi tanssiesityksessä käytettävä liikemateriaali. Oman tanssi- ja voimistelutaustamme ansiosta koimme oman tanssitaitomme riittäväksi projektin ohjaamiseen. Huolenaiheemme oli kuitenkin taitojemme riittävyys luovan prosessin ohjaamiseen ja oppilaslähtöisten

työskentelytapojen käyttöön. Tämä ilmenee ennen projektia tekemistämme päiväkirjamerkinnöistä.

Oppilailla on keskeinen rooli projektin etenemisessä. Hiukan ehkä jännittää, kuinka osaamme antaa heille tarpeeksi liikkumavaraa, vastuuta projektin aikana. – – . Pitää vain huolehtia, ettei itse ole suuna päänä esitystä suunnittelemassa ja omia toimintamalleja tuputtamassa. (Päiväkirja, S. 25.9.2004.)

Suunnitelmat ovat selvillä, toivottavasti emme kuitenkaan orjallisesti toimi niiden mukaisesti vaan uskallamme antaa lapsille tilaa. Koska harjoitukset ovat alussa opettaja-johtoisempia, pelkään, että rajaan oppilaiden toimintaa liioilla ohjeilla ja tukahdutan sillä luovuuden. (Päiväkirja, N. 26.9.2004.)

Yhtenä tavoitteenamme oli toteuttaa tanssiprojektissamme mahdollisimman paljon oppilaslähtöisyyttä. Vaikka oppilaslähtöisyys on ihmis- ja oppimiskäsitystemme mukaista, sen toteuttaminen edellytti meiltä jatkuvaa toiminnan reflektointia. Päiväkirjamerkintämme osoittavat, kuinka tähän tavoitteeseen pyrkimiseen liittyi myös epävarmuutta jo ennen ensimmäistä tanssituntia. Teimme tanssituntien suunnitelmista melko strukturoituja, mutta halusimme toteuttaa niitä joustavasti ja oppilaat huomioiden.

Pitäisi osata nauttia epävarmuudesta, joka meinaa vähän ahdistaa...kun ei tiedä yhtään, mitä on tulossa, tulee halua suunnitella ja suunnitella, että itse hallitsisi tilanteen... (Päiväkirja, N. 26.9.2004.)

Jotenkin ei uskalla suunnitella projektin kulkua liikaa, koska yritän olla avoin ja kykenevä tarttumaan hetkeen ja siinä tuleviin oivalluksiin. Sitä kuitenkin odottaa, että kaikki sujuisi hyvin, prosessi etenisi ja lopputuotos saataisiin aikaiseksi. (Päiväkirja, S. 25.9.2004.)

Oppilaslähtöisten työtapojen käyttö tanssitunneilla oli meille uutta ja edellytti siksi esimerkiksi harjoitteiden huolellista valitsemista sekä ohjeistuksen pohtimista etukäteen. Pidimme tällaisen työskentelyn sisällyttämistä tanssiprojektiimme tärkeänä ja mieluisana haasteena. Tutkimusprosessin aikana mielenkiintomme kohdistui yhä enemmän siihen, miten oppilaslähtöisyyden toteuttaminen tanssiprojektissamme onnistui.

4.3 Alkukysely – oppilaiden ajatuksia ennen toteutusjakson aloittamista

Teetimme alkukyselyn (liite 1) oppilaille viikolla 39, liikuntatunnin alussa. Ennen kyselyyn vastaamista kerroimme heille projektin ajankohdasta, tulevasta joulujuhla-esiintymisestä sekä oppilaiden roolista tanssiesityksen tekijöinä. Alkukyselyllä kartoitimme oppilaiden ajatuksia tanssimisesta ja tulevasta tanssijaksosta. Halusimme näin lisätä oppilaantuntemustamme ja selvittää oppilaiden tanssitunteihin liittämiä odotuksia ja pelkoja. Kyselylomakkeen monivalintakysymysten vastaukset olemme koonneet taulukoihin 5–7. Avointen kysymysten vastauksista poimimme muutamia esimerkkejä kuvaamaan oppilaiden ajatuksia projektin alkuvaiheessa.

Alkukyselyn perusteella voidaan todeta, että ennen tanssituntien aloittamista oppilaat suhtautuivat tanssimiseen ja tulevaan tanssijaksoon pääosin myönteisesti. Kenenkään mielestä tanssiminen ei ollut tylsää, kamalaa tai pelottavaa (ks. taulukko 5). Myöskään tanssijakso ei kuulostanut oppilaista tylsältä tai kamalalta (ks. taulukko 6).

TAULUKKO 5. Oppilaiden vastauksia kysymykseen, millaista tanssiminen on

ihan kivaa ja helppoa	6 kpl
ihan kivaa ja haasteellista	2
ihan kivaa ja jännittävää	2
ihanaa ja haasteellista	2
yhteensä	12

TAULUKKO 6. Oppilaiden vastauksia kysymykseen, miltä tanssijakso kuulostaa

ihan kivalta ja helpolta	5
ihan kivalta ja haasteelliselta	3
ihan kivalta ja jännittävältä	2
ihan kivalta ja pelottavalta	1
ihanalta ja haasteelliselta	1
yhteensä	12

Avoimen kysymyksen vastauksista käy ilmi, että aiemmat tanssikokemukset vaikuttivat monen oppilaan kohdalla siihen, miltä tanssijakso heistä kuulosti. Neljästä oppilaasta tanssijakso kuulosti ihan kivalta ja helpolta, koska he olivat tanssineet aiem-

min ja kokeneet sen helpoksi. Kahden oppilaan mielestä tanssijakso kuulosti haasteelliselta ja myös he perustelivat vastaustaan aiemmilla tanssikokemuksillaan.

Koska olen tanssinut. Eikä helpolta tunnu.(Tuulia: ihanalta ja haasteelliselta)

Koska tykkään tanssia eikä se ole kovin vaikeaa. (Saara: ihan kivalta ja haasteelliselta)

Kahden oppilaan vastauksissa näkyi se, että heille oli kerrottu oppilaiden tulevasta roolista tanssiesityksen tekijöinä. Toisesta asia sai tanssijakson kuulostamaan helpolta, toisesta taas haasteelliselta.

Koska sen takia, että siinä saa valita itse, mitä tekee. (Veera: ihan kivalta ja helpolta)

Toisaalta se on haasteellista, koska pitää itse suunnitella ja toisaalta helppoa, koska tanssiminen sujuu jotenkuten minulta. (Meri: ihan kivalta, helpolta ja haasteelliselta, vastausta ei ole taulukoitu virheellisen vastaustavan vuoksi.)

Kahdesta oppilaasta tanssijakso kuulosti ihan kivalta ja jännittävältä, yhdestä jopa pelottavalta.

Pidän tanssimisesta, mutta tämä on minulle uusi kokemus. (Maria: ihan kivalta ja jännittävältä)

Kun pitää esiintyä joulujuhlassa. (Sofia: ihan kivalta ja jännittävältä)

Koska joutuu esittämään joulunäytelmässä. (Vilma: ihan kivalta ja pelottavalta)

Suurin osa oppilaista suhtautui joulujuhlaesiintymiseen myönteisesti. Monista se kuulosti jännittävältä, mutta vain kolme oppilasta koki ajatuksen esiintymisestä kamalaksi (ks. taulukko 7).

TAULUKKO 7. Oppilaiden vastauksia kysymykseen, miltä esiintyminen joulujuhlassa kuulostaa

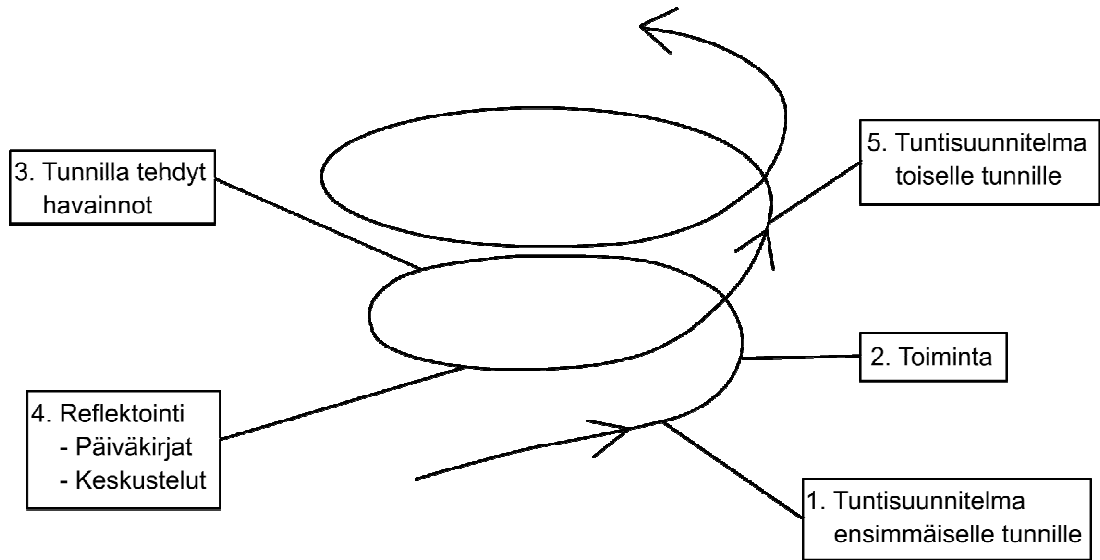
ihan kivalta ja helpolta	1
ihan kivalta ja haasteelliselta	1
ihan kivalta ja jännittävältä	5
ihanalta ja haasteelliselta	1
ihanalta ja jännittävältä	1
kamalalta ja haasteelliselta	2
kamalalta	1
yhteensä	12

5 TANSSIPROJEKTIN TOTEUTUS

Projektityöskentelyssä alkuvaihetta seuraa orientaatiovaihe. Tutkimuksessamme tätä vaihetta voidaan tarkastella sekä tutkija-opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Orientaatiovaihe sijoittuu eri kohtiin projektia riippuen siitä, kummasta näkökulmasta on kyse. Opettaja-tutkijoina aloitimme projektiin orientoitumisen heti projektialoitteen tekemisen jälkeen keväällä 2004. Näin ollen projektin orientaatiovaihe sisältyi jo alkuvaiheeseen. Orientaatiovaiheessa kävimme keskusteluja toistemme kanssa, ideoimme projektin kulkua sekä pohdimme erilaisia toteuttamismahdollisuuksia koulussa. Koska projektipäätös oli meidän tekemämme, käynnistyi tanssiprojektiin liittyvä prosessi kohdallamme paljon oppilaita aikaisemmin. Oppilailla orientoituminen tanssiprojektiin alkoi varsinaisesti alkukyselyyn liittyvästä alustuksesta, jolloin selvensimme heille projektin etenemistä ja tavoitteita. Ensimmäisten tanssintuntien aikana oppilaat tutustuivat tanssiprojektissa työskentelyyn ja aloittivat liikemateriaalin työstämisen. Oppilaille orientaatiovaihe toimi siltana projektialoitteesta työskentelyvaiheeseen.

Tanssiprojektin käytännön toteutuksen ensimmäinen vaihe kesti yhdeksän oppituntia, jotka sijoittuivat viikoille 40–43 (ks. kuvio 1, s. 8). Tämä ajanjakso sisälsi intensiivisimmän osan tanssiprojektimme työskentelyvaiheesta, joka tosin jatkui joulujuhlaesiintymiseen asti. Ennen toteutusvaiheen alkua olimme tehneet tuntisuunnitelmat kahdelle ensimmäiselle kerralle. Jo näiden tuntien aikana ennako-oletuksemme siitä, että suunnitelmia tulisi toteuttaa joustavasti, kävi toteen. Oppilaslähtöinen työskentely vei yllättävän paljon aikaa ja tämän vuoksi tunneille suunniteltuja harjoitteita piti usein karsia. Meidän opettaja-tutkijoiden kohdalla työskentelyvaihetta voidaan kuvata toimintatutkimuksen spiraalimallin avulla (ks. esim. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–39). Tutkimuksessamme yksi sykli muodostuu yhdestä tanssikerrasta, sen suunnittelusta toiminnan reflektointiin. Asettamalla tällaisia syklejä peräkkäin muodostuu etenevä spiraali. Se kuvaa toiminnan ja ajattelun yhdistymistä peräkkäisinä

suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektoinnin ja uudelleensuunnittelun sykleinä (kuvio 3).



Kuvio 3 Tanssiprojektin työskentelyvaiheen syklit

Työskentelyvaiheessa ryhmien kokoonpanot määräytyivät pääosin meidän opettajatutkijoiden päätösten mukaan. Vaihtuvissa pareissa ja ryhmissä työskentely oli yksi hyvä keino saavuttaa projektille asettamiimme sosiaalis-emotionaalisen alueen tavoitteita. Näin menettelemällä halusimme myös ennaltaehkäistä tiettyjen oppilaiden mahdollista syrjäytymistä. Työskentelyvaiheen aikana oppilaat loivat liikemateriaalia sekä keskustelivat ja neuvottelivat yhdessä harjoitteisiin liittyvistä ongelmista, ideoista ja päätöksistä. Työskentelyvaiheessa toiminta suuntautui joulujuhlaesityksen valmistamiseen. Emme halunneet korostaa sitä kuitenkaan liiaksi, jotta esimerkiksi esiintymisjännitys ei tuntuisi oppilaista ylivoimaiselta.

5.1 Oppilaiden tanssikäsitys ja esiintymisohjelman muotoutuminen

Tanssiprojektia aloittaessamme meillä ei ollut selkeää kuvaa siitä, miten oppilaiden tanssitunneilla luomasta liikemateriaalista syntyisi työskentelyvaiheen aikana esitys joulujuhlaan. Nämä tunnelmat välittyvät ennen projektin aloittamista tehdyistä päiväkirjamerkinnöistä.

Kummallista kyllä, kokonaisuutena projekti on minulle melkoinen mysteeri. Yritän heittäytyä mukaan koko sydämellä. (Päiväkirja, N. 26.9.2004.)

Lopputuloksen kohdalla on sama juttu. En oikein osaa kuvitella sitä. – – . Pitää osata ohjata oppilaita yhteisen esityksen rakentamiseen. (Päiväkirja, S. 25.9.2004.)

Projektin alkuvaiheessa vallinneesta epävarmuudesta huolimatta, esityksen kehittäminen toimi opetus- ja oppimisprosessin punaisena lankana. Esitysohjelman suunnittelu yhdessä oppilaiden kanssa antoi tanssiprojektille selkeän suunnan, jota kohti edetä. Tanssiprojektin toteutusta on luontevinta kuvata esiintymisohjelman muotoutumisen kautta. Jokaisen tanssitunnin ja -harjoitteen kuvaaminen työssämme ei ole tarkoituksenmukaista. Oleellisempaa on kertoa, miten esityksen rakentuminen lähti liikkeelle jokaisen oppilaan itse keksimästä tanssiliikkeestä päättyen joulujuhlaesityksen valmistumiseen.

Liikemateriaalin luominen esitysohjelmaa varten alkoi jo ensimmäisellä tanssitunnilla. Nimipiiri-harjoitteessa (ks. liite 3) jokainen oppilas yhdisti nimeensä liikkeen, jonka oli itse keksinyt. Nämä liikkeet toistettiin yhdessä siten, että liikkeen keksijä näytti ensin mallin, jonka muut toistivat. Seuraavalla kerralla kertosimme nimipiirin yhdessä tekemällä liikkeet peräkkäin ilman mallia. Jo näiden kahden ensimmäisen tanssikerran aikana keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, olivatko tuntien harjoitteet heidän mielestään tanssia. Nimipiiri ei heistä vielä tuntunut tanssimiselta, koska se oli tanssiksi liian lyhyt. Tanssimisen sijasta nimipiiri oli oppilaista vain liikkeiden tekemistä. Seuraavilla kahdella kerralla liitimme nimipiiriin laskun ja musiikin. Lisäksi yhdistimme kyseiseen harjoitteeseen kolmannella kerralla tehdyn patsas-

harjoitteen, jonka liikkeet oppilaat olivat suunnitelleet pienryhmissä. Otettuamme laskun ja musiikin mukaan havaitsimme oppilaiden motivoituvan nimipiiri-harjoituksesta. Päättelimme tämän johtuvan siitä, että musiikki ja lasku toivat harjoitteeseen tanssin tuntua. Näin ei kuitenkaan ollut kaikkien oppilaiden kohdalla. Haastatteluissa kuulumme oppilaiden ajatuksia siitä, olivatko tunnit heistä tanssia vai eivät.

Kun patsas-harjoitus lähti yhteisesti käyntiin, oppilaat innostuivat varsinkin laskun tullessa mukaan. Todennäköisesti homma alkoi tuntua tanssilta! Nimipiiri alkoi myös kiinnostaa, kun lisäsimme siihen laskun ja musiikin. (Päiväkirja, N. 30.9.2004.)

Niina: Millaista oli tehdä nimipiiriä laskulla ja musiikilla?

Vilma: Tylsää

Niina: Miksi?

Vilma: Koska se ei ole tanssimista.

Niina: Miten niin?

Vilma: Koska nää liikkeet on jumppaliikkeitä, eikä tanssiliikkeitä.

Niina: Millaista tanssi sitten olis?

Vilma: Oon nähnyt tanssia. Se oli nopeampaa ja hienompaa. Tanssijat osasi sen.

Niina: No, eikös me osata näitä liikkeitä?

Vilma: Ei, koska tämä ei ole kokonainen tanssi. (Haastattelu 30.9.2004.)

Niina: No mitäs mieltä oot? Oliko tää tänään nyt tanssia?

Maija: No oli.

Niina: Mikä sun mielestä teki siitä tanssin?

Maija: No kun tota ne yhdistettiin ne kaikki liikkeet ja se patsasjuttukin... (Haastattelu 4.10.2004.)

Oppilaiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella vaikutti siltä, että heidän käsityksensä tanssimisesta liittyi valmiin tanssin opetteluun. Liikkeiden tekeminen ei ole tanssimista, elleivät liikkeet muodosta pitkää selkeää kokonaisuutta. Ennakkoodotuksena joillakin oppilailla oli, että tanssitunneilla opeteltaisiin valmiita tansseja. Tämä näkyi alkukyselyssä toiveina siitä, mitä tanssitunneilla haluttaisiin oppia. Ainoastaan yksi oppilas kirjoitti kiinnostuksestaan oppia koreografian tekemistä. Tanssiprojektissamme halusimme ottaa oppilaat mukaan esitysohjelman suunnitteluun, jotta he saisivat kokemuksia esitysmateriaalin luomisesta ja prosessin kulusta kohti valmista tanssiesitystä. Nimipiirin ja patsaan yhdistäminen oli ensimmäinen askel tähän suuntaan.

Oppilaat kyselevät, koska me oikein tanssitaan. En rehellisesti sanottuna tiedä kertooko vastauksemme heille sen, mitä haluaisimme. Vastamme, että nyt ei tehdäkään niin, että me näytämme, vaan te keksitte. Olisi hienoa, jos projektin edetessä oppilaat saisivat elämyksen: me tanssimme ja olemme vielä itse suunnitelleet tämän koreografian. Täytyy myös varautua siihen, että oppilaista projekti ei täytä heidän tanssille asettamaan kriteerejä. (Päiväkirja, S. 28.9.2004.)

Myös Anttila on joutunut vastaamaan lasten esittämään kysymykseen siitä, koska me tanssimme. Hänen vastauksensa tähän on se, että kaikki liikkeet voivat olla tanssia. Liikkeen kinesteettinen tiedostaminen ja siihen syventyminen tekevät siitä tanssia. Oppilaan kokemus ratkaisee sen, onko kyseessä tanssi vai ei. (Anttila 1994, 25.) Uusimmassa tanssikasvatuksen dialogisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan Anttila (2003) tuo esille oppilaidensa tanssikäsityksiin liittyviä piirteitä. Myös niistä käy ilmi, että oppilaiden mielestä heidän omat liikkeensä eivät olleet tanssia, sillä tanssin tulisi sisältää valmiiden askelsarjojen suorittamista. (Anttila 2003, 263–264.) Tanssiprojektin aikana olikin mielenkiintoista tarkkailla sitä, millaiset kokemukset vaikuttivat oppilaiden käsityksiin tanssimisestä.

Puolessa välissä projektia opetimme oppilaille valmista sarjaa, jonka jälkeen he saivat pareittain luoda sille jatkoa. Omat sarjat yhdistettiin seuraavalla kerralla nimipiiriin ja patsas-harjoitukseen. Kuuden tanssikerran jälkeen oppilaiden luomaa liikemateriaalia oli riittävästi esiintymisohjelman kokoamiseen. Oppilaiden palattua syysloimalta oli tanssiprojektin varsinaista toteutusjaksoa jäljellä kolme tuntia. Näiden tuntien aikana oppilaat harjoittelivat toistensa tekemät sarjat, jotka me ohjaajat olimme yhdistäneet kahdeksi pidemmäksi sarjaksi (liite 4). Liitimme sarjat nimipiiriin, patsas-harjoitukseen ja oppilaiden ehdottamaan ensimmäisen tunnin sokean tanssitusharjoitukseen. Tanssin kokonaismuotoa harjoiteltaessa määräytyivät myös oppilaiden paikat tanssikuvioiden. Viimeisen viikon jälkeen esiintymisohjelmasta puuttui ainoastaan alku ja loppu.

Tanssituntien aikana palasimme toistuvasti oppilaiden kanssa kysymykseen siitä, oliko tunnilla heidän mielestään tanssittu. Viidennelle tanssikerralle olimme suunnitelleet ensimmäistä kertaa valmista liikemateriaalia.

Tälle kerralle olimme oppilaiden toiveiden mukaisesti suunnitelleet lyhyen sarjan, jonka kävimme läpi opettajajohtoisesti. Meitä kiinnosti, miten oppilaat tällaisen sarjan omaksuisivat, tuntuisiko se heistä tanssilta ja onnistuuko oman jatkon tuottaminen sarjalle pareittain. (Päiväkirja, S. 5.10.2004.)

Valmiin sarjan harjoittelu näytti innostavan oppilaita ja lisäsi motivaatiota aiemmillä tunneilla tehtyjen esitykseen liitettyjen osioiden harjoitteluun. Yksi haastateltavista perusteli tunnin olleen tanssia, koska harjoittelemamme liikkeet olivat tanssiliikkeitä. Tämä tukee havaintojamme siitä, että monelle oppilaista tanssiminen on valmiiden sarjojen ja liikkeiden tekemistä opettajan johdolla. Tanssin kokonaisuuden hahmotuessa oppilaat mielsivät myös itse luomansa liikkeet sekä näistä liikkeistä kootut sarjat tanssimiseksi.

Sanna: Oliko tämä sun mielestä tanssia, mitä tänään tehtiin?

Maria: Oli se nyt jo aikalailla tanssia.

Sanna: Miks se oli aikalailla tanssia?

Maria: No nyt siinä oli ihan hyvin, siinä oli tanssiliikkeitä ja silleen, että mitä yleensäkin tehdään aika useesti. (Haastattelu 5.10.2004.)

Niina: Meillä on yhdeksän tuntia tätä ollut, että olikos tää nyt jo tanssia, mitä me tänään?

Tuulia: Jepulis.

Niina: No oliko se siinä alussa tanssia?

Tuulia: Ainakin osittain.

Venla: Ei.

Tuulia: Niin, mutta silleen osaksi oli niinku tanssin tekemistä.

Sofia: Sillai niinku oli se tavallaan tanssia, mut ei se ollut niinku sillee yks liike kerrallaan, vaan niinku...

Niina: Eli tulikos siitä sitten tanssia silloin, ku me ruvettiin laittaa niitä yhteen?

Jonna: Joo. (Loppukeskustelu koko ryhmän kanssa 21.10.2004.)

Kysyimme oppilailta toteutusjakson ensimmäisen vaiheen jälkeen tehdyssä loppukyselyssä (22.10.2004) sisälsivätkö kaikki tunnit tanssia ja pyysimme heitä myös perustelemaan vastauksensa. Lähes kaikista vastauksista kävi ilmi, että ensimmäiset tunnukset eivät oppilaista tuntuneet tanssimiselta. Jotkut perustelivat tätä sillä, että tunneilla oli myös leikkejä, toiset taas kaipasivat tanssiaskelien tai pidemmän tanssisarjan harjoittelua. Yksi oppilaista (Saara) kuvaa vastauksessaan sitä, miten oppilaiden keksimistä liikkeistä muodostui lopulta tanssi.

Ei. Ensimmäisellä kerralla leikimme vain. (Venla)

Ensimmäiset tunnit eivät olleen oikein tanssia, koska ei oikein tehty erilaisia ”tanssiaskelia”. (Maria)

Kaikki tunnit eivät sisältäneet tanssia varsinkaan ekat tunnit. Koska alussa keksimme vasta liikkeitä emmekä heti ruvenneet miettimään tanssia. (Pipsa)

Ekoilla tunneilla ei ollut tanssia. Lopussa oli kun osasi kaiken ja musiikki tuli mukaan. (Veera)

No kyllä ne tavallaan sisältävät, koska aluksi on pieniä juttuja mutta niistä tulee tanssia. (Saara)

Tanssiprojektin toteutusjakson toinen vaihe koostui neljästä harjoituskerrasta, joulujuhlan kenraaliharjoituksesta ja esiintymisestä koulun joulujuhlassa. Lisäksi oppilaat muistelivat ohjelmaa liikunnanlehtorin johdolla ryhmän liikuntatuntien lomassa. Ensimmäisellä kerralla oppilaat saivat äänestää heiltä kerätyistä ehdotuksista tanssiohjelman nimen ja asun. Enemmistöäänin ohjelman nimeksi tuli Lumitanssi ja asuna oppilailla oli valkoinen t-paita, mustat housut sekä koristeena ranteissa ja hiuksissa hopeista joulunauhaa. Harjoituskertojen aikana esiintymisohjelmalle suunniteltiin myös alku ja loppu.

Yhdeksän tunnin tanssiprojekti oli tavallista liikuntajaksoa pidempi. Olimme yllättyneitä siitä, kuinka hyvin oppilaat tanssiprojektiin suhtautuivat. Projekti aiheutti muutoksia oppilaiden liikunnan jaksosuunnitelmaan ja esimerkiksi palloilujakso siirtyi toiseen ajankohtaan. Oppilaiden innostus säilyi hyvin toteutusjakson ensimmäisen vaiheen loppuun saakka, vaikka viimeisillä kerroilla raja uuden oppimisessa ja liikesarjojen muistamisessa alkoi tulla vastaan. Siirryttäessä toteutusjakson toiseen vaiheeseen oppilaiden motivaatio oli selvästi laskenut eikä esiintymisohjelman kertominen tuntunut heistä mielekkäältä. Tässä vaiheessa oli tärkeää, että oppilaat saivat siirtää ajatukset pois tanssiprojektista ja keskittyä muuhun liikuntaan. Joulujuhlaviiikon harjoitukset esiintymislavalla sujuivat hyvin. Oppilaat innostuivat esiintymisohjelman harjoittelusta, kun esiintyminen joulujuhlassa konkretisoitui niin esiintymisti-

lan kuin -asujenkin johdosta. Tanssiprojekti huipentui tuotoksen eli Lumitanssi-ohjelman esittämiseen yliopiston päärakennuksella koko koulun ollessa läsnä.

5.2 Musiikin valinta ja ajankäytön haasteet tanssiprojektissa

Projektin suunnitteluvaiheessa käytimme runsaasti aikaa tanssiprojektiimme sopivien musiikkien etsimiseen. Musiikin valinta oli työlästä, vaikka saimme arvokkaita neuvoja tanssipedagogeilta. Lisäksi meillä oli mahdollisuus saada lainaksi musiikkia tanssipedagogi Eeri Mäki-Tähkäsän levykokoelmasta. Ennen toteutusvaiheen alkua etsimme eri harjoitteisiin ja liikemateriaalin luomiseen soveltuvaa musiikkia myös kirjaston musiikkiosastolta. Kirjaston musiikkivalikoima osoittautui kattavaksi, mutta sen läpikäyminen vei odotetusti aikaa ja vaati usean kirjastokäynnin. Musiikin valinnassa pidimme tärkeänä sen soveltuvuutta neljäsluokkalaisille tytöille. Musiikin tuli olla selkeärytmistä ja vaihtelevaa. Teimme tietoisin valinnan jättäessämme musiikkivalinnoista pois esimerkiksi pop-musiikin. Emme halunneet musiikin ohjaavan oppilaita musiikkivideoilta poimittujen tanssiliikkeiden kopiointiin.

Musiikit ovat yksi asia, joka aiheuttaa päänvaivaa: vaikka musiikkia on paljon, on sieltä hyvin vaikeaa löytää juuri tälle ikäryhmälle soveltuvaa musaa. Vaatisi useita tunteja kirjastossa, jotta löytäisi oikeat ”lähteet”. Koulutanssille ja tanssi-ilmaisulle koulussa kaipaisin valmiita ehdotuksia hyvistä levyistä ja kappaleista: tällaiselle olisi varmasti tilausta muuallakin! (Päiväkirja, N. 4.10.2004.)

Oppilaiden syysloman aikana etsimme kappaleita, jotka soveltuisivat jo valmiina oleviin liikesarjoihin. Haasteellista oli löytää musiikkeja, joiden tempo soveltuisi esiintymisohjelman liikkeisiin. Olimme käyttäneet aiemmilla tunneilla yhtä mielestämme hyvää musiikkivaihtoehtoa, joka ei kuitenkaan saanut kannatusta oppilailta. Valitsimme edellä mainitun kappaleen lisäksi kaksi muuta vaihtoehtoa, joista oppilaat saivat äänestää esiintymisohjelmalleen musiikin. Muokkasimme tämän kappaleen tietokoneen avulla esiintymisohjelman kokonaisuotoon sopivaksi.

Musiikin lisäksi aika asetti projektille omat haasteensa. Koska tanssiprojekttillemme oli varattu tietty ajanjakso ja tuntimäärä, oli meillä opettaja-tutkijoilla jo ennen projektin alkua huoli siitä, miten ajan jakaisimme ja välttäisimme kiireen tuntua tanssitunneilla. Suunnittelimme tuntien ajankäytön melko tarkasti, mutta emme noudattaneet suunnitelmiamme kuitenkaan orjallisesti. Jos jokin harjoite vei aikaa ajateltua enemmän, jätimme jotakin tunnille suunniteltua pois tai siirsimme seuraavalle kerralle. Tämän vuoksi jo ensimmäisen projektiviikon aikana me opettaja-tutkijat koimme ajan loppuvan tanssitunneilla kesken. Oppilaille halusimme tarjota kiireettömän oppimisympäristön, jossa toteutuisi oppilaslähtöinen tanssikasvatus.

Aika on sellainen tekijä, mitä on tässä projektissa ollut melko vaikea arvioida etukäteen. Tietyllä tavalla projektityöskentelyssä tulisi antaa aikaa harjoitusten suorittamiseen niin paljon, kun he tarvitsevat. Olemme pyrkineet siihen, ettei tunneilla olisi kiireen tuntua, vaan oppilaat saavat suorittaa aloittamansa asian loppuun asti. Omassa takaraivossa kuitenkin hakkaa ajatus siitä, että tunteja ei enää ole kovin montaa jäljellä ja että tuotos pitäisi syntyä oppilaiden liikemateriaaleista pikkuhiljaa. (Päiväkirja, S. 5.10.2004.)

Tanssiprojektin ensimmäisen toteutusvaiheen lopussa huoli esiintymisohjelman valmistumisesta ohjasi meidän opettaja-tutkijoiden suunnittelua ja toimintaa. Opettaja-johtoiset työskentelytavat lisääntyivät tanssitunneilla niihin varatun ajan käydessä vähiin. Jouduimme esimerkiksi yhdistämään oppilaiden tekemät liikesarjat ja opettamaan ne sen sijaan, että oppilaat olisivat tehneet tämän itse avustuksellamme. Tarkoituksenamme oli saada esiintymisohjelma niin valmiiksi, että oppilaat voisivat sitä harjoitella tulevilla liikuntatunneilla. Yhdeksännellä tanssitunnilla meillä opettaja-tutkijoilla oli tarve kerrata esiintymisohjelmaa laskuilla ja varmistua oppilaiden muistamisesta. Tämä oli oppilaiden näkökulmasta katsottuna kiirehdittyä, koska aikaa esiintymiseen oli vielä melkein kaksi kuukautta. Näiden kuukausien aikana tehdyt esitysharjoitukset mahdollistivat esiintymisohjelman muistamisen ja valmistivat oppilaita joulujuhlissa esiintymiseen. Vaikka toteutusjakson ensimmäiseen vaiheeseen varattu aika ei tuntunut esiintymisohjelman valmistumisen kannalta riittävältä, takasi toteutusjakson toinen vaihe ohjelman saattamisen esityskuntoon.

6 TANSSIPROJEKTIN TOTEUTUKSEN ARVIOINTI

Pehkonen (1994, 76) on tietoisesti jättänyt arvioinnin pois projektityöskentelyn vaiheita kuvaavasta mallistaan. Kimosen ja Nevalaisen (2001, 155–161) projektityötä käsittelevässä tutkimuksessa arviointi nostetaan yhdeksi projektityöskentelyn vaiheeksi. Myös omassa tutkimuksessamme pidimme tarpeellisena opetus- ja oppimisprosessin arviointia. Oppilaiden suorittamalla itsearviointilla halusimme tukea heidän taitoaan arvioida omaa toimintaansa sekä saada tietoa siitä, miltä oppilaista tuntui esimerkiksi työskennellä ryhmässä tai opetella valmista liikesarjaa. Oppilaat suorittivat nopean itsearviointin viiden tanssitunnin lopussa. Lisäksi toteutusjakson ensimmäisen vaiheen päätyttyä tehty loppukysely sisälsi koko projektin arvioinnin ohella myös oppilaan oman toiminnan ja oppimisen arviointia.

Projektityöskentelyn ja luovan tanssin periaatteiden mukaisesti arvioimme tanssiprojektiamme prosessina. Kiinnitimme huomiota siihen, mihin projektimme sijoittuu erilaisten projektien luonnetta kuvaavalla avoin - suljettu-ulottuvuudella (ks. luku 6.5). Oppilaiden taitojen ja lopputuotoksen arvioinnin sijasta tarkastelimme tanssiprojektissamme oppilaslähtöisyyden toteutumista sekä onnistumistamme sosiaalis-emotionaalisten tavoitteiden tukemisessa. Sosiaalis-emotionaalisen alueen tavoitteiden arvioinnissa keskityimme oppilaiden yhteistyötaitojen ja luovuuden tukemiseen.

6.1 Oppilaat tanssiprojektin arvioijina

Tanssituntien lopussa oppilaat arvioivat tanssikerrasta riippuen muun muassa sitä, kuinka aktiivisesti he osallistuivat tanssitunnilla, miltä oman liikkeen keksiminen ja sen näyttäminen muille tuntui sekä miten valmiin sarjan opettelu sujui. Tarkoituksenamme oli tehdä tällainen arviointi jokaisen tanssitunnin lopussa, mutta ajan puutteen vuoksi jätimme sen tekemättä kolmella kerralla. Viimeisellä tanssitunnilla korvasimme oppilaskohtaisen itsearviointin koko ryhmän loppukeskustelulla. Käytim-

me itsearvioinnissa alkukyselystä tuttua vastaustapaa (ks. liite 1). Lattialle sijoitetussa vastausskaalassa oli neljä vastausvaihtoehtoa ja oppilaat asettivat oman nimilappunsa skaalasta valitsemaalleen kohdalle. Oppilaiden vastauksia tarkastellessamme huomioimme, että muiden oppilaiden nimilappujen sijainnit saattoivat vaikuttaa yksittäisen oppilaan vastaukseen. Vaikka nimilappu oli käännetty väärinpäin, voidaan olettaa, että tiettyyn paikkaan kasaantuneet vastaukset ohjasivat oppilaita valinnan teossa. Tällainen tapa hankkia tietoa oppilaiden ajatuksista ei osoittautunut kovinkaan luotettavaksi, mutta tästä huolimatta oppilaiden vastauksista oli tanssituntien jälkeen tehtyjen haastattelujen ohella hyötyä seuraavia tunteja suunnitellessamme.

Oppilaiden vastauksista saimme tukea sille, että projektiin valitut harjoitteet ja sisällöt soveltuivat oppilaille. Ensimmäisen tanssikerran jälkeen kysyimme oppilailta, millaista tanssitunnilla oli heidän mielestään ollut. Kolmestatoista oppilaasta yksitoista valitsi vastaukseksi *ihan kivaa* -vaihtoehdon. Yhden oppilaan nimilappu sijoitui vaihtoehtojen *ihanaa* ja *ihan kivaa* välille kun taas yksi oppilas asetti nimilappunsa *ihan kivaa* ja *tylsää* -vaihtoehtojen puoliväliin. Seuraavan tunnin lopussa kaikki oppilaat olivat vastausten perusteella sitä miltä, että oman liikkeen keksiminen ja sen näyttäminen muille oli helppoa. Vastauksia ei voida tulkita kovinkaan syvällisesti, mutta niiden avulla saimme tietoa esimerkiksi siitä, miten oppilaat suhtautuivat tanssituntiin tai siellä käytettyyn työskentelytapaan.

Haastatteluissa oppilaat toivoivat valmiiden sarjojen opettelua. Tämän toiveen sisältäneen tunnin jälkeen kysyimmekin heiltä, miltä valmiiden sarjojen harjoittelu tuntui. Oppilaista yhdeksän vastasi sen tuntuneen ihan kivalta ja helpolta ja kolmen oppilaan mielestä valmiiden sarjojen harjoittelu oli ihan kivaa ja haasteellista. Vain yksi oppilaista mielsi harjoittelun tylsäksi ja haasteelliseksi. Näiden vastausten pohjalta uskalsimme ottaa kahdeksannelle tanssitunnille uuden opeteltavan liikesarjan (ks. liite 4). Tanssituntin ilmapiiristä päätelimme, että haasteellisuuden lisääntyminen ja oppilaiden omien sarjojen opettelu lisäsivät heidän oppimismotivaatiotaan.

Loppukyselyyn oppilaat vastasivat toteutusjakson ensimmäisen vaiheen päätyttyä, viikolla 43. Saimme luokanopettajilta mahdollisuuden loppukyselyn tekemiseen heidän oppituntinsa aikana. Tämä ajankohta oli loppukyselyn tekemiselle paras, koska tällöin tanssitunnit olivat vielä oppilaiden mielessä. Halusimme antaa oppilaiden keskittyä ja nauttia tulevasta joulujuhlaesiintymisestä ilman tutkimukseemme liittyviä haastatteluita ja kyselyitä. Niiden tekeminen olisikin ollut melko mahdotonta oppilaiden lähtiessä joululomalle heti juhlan jälkeen.

Loppukyselyn avulla kartoitimme oppilaiden ajatuksia siitä, mitä mieltä he olivat tanssijaksosta. Kolme alkukyselyn kysymyksistä toistui loppukyselyssä kohdistuen toteuttamaamme tanssiprojektiin. Näillä kysymyksillä saimme tietoa siitä, millaista tanssijaksolla oli oppilaiden mielestä ollut, miltä esiintyminen joulujuhlassa tässä vaiheessa projektia kuulosti ja millaista pareittain ja ryhmässä työskenteleminen oli tanssitunneilla ollut. Loppukyselystä kävi ilmi, että suurin osa oppilaista (10) piti tanssijaksoa ihan kivana ja helppona (ks. taulukko 8). Vastausten perusteella näyttää siltä, että tanssijakso on ollut näille oppilaille myönteinen kokemus. Oppilaiden mielipide tanssijakson helppoudesta sai meidät opettaja-tutkijat pohtimaan, olisiko esimerkiksi tanssituntien harjoitteiden pitänyt olla vaativampia tai esiintymisohjelman haastavampi.

TAULUKKO 8. Oppilaiden vastauksia kysymykseen, millaista tanssijaksolla oli

ihan kivaa ja helppoa	10 kpl
ihan kivaa ja haasteellista	1
ihanaa ja haasteellista	1
Tylsää ja helppoa	1
yhteensä	13

Tanssijakson liikkeet olivat pääosin oppilaiden keksimiä ja näin ollen vastasivat heidän sen hetkistä taitotasoaan. Pyrimme lisäämään tanssitunteihin haastetta yhdistämällä liikkeet sarjoiksi ja liittämällä niihin laskun ja musiikin. Esitysohjelmaa harjoiteltaessa havaitsimme, että ohjelman muistaminen oli monelle oppilaalle vaikeaa ja entistä haastavampi liikemateriaali olisi vaikeuttanut muistamista entisestään. Vaike-

amman liikemateriaalin opettelu opettajajohtoisesti ei olisi myöskään ollut oppilaslähtöisessä ja luovaa tanssia hyödyntävässä tanssiprojektissamme tarkoituksenmukaista. Kolme oppilaista viittasi liikkeiden muistamiseen perustellessaan vastaustaan kysymykseen, millaista tanssijaksolla oli.

Ihan kivaa koska me saatiin itse keksiä ja tekin keksitte pikkusen tanssia. Se oli helppoa koska muistin kaikki liikkeet. (Pipsa: ihan kivaa ja helppoa)

Kivaa oli se että kun harjoiteltiin nimipiiriä. Haaste oli se että piti muistaa sarja kokonaan. (Veera: ihan kivaa ja haasteellista)

En muista liikkeitä. Mutta se on ihanaa. (Tuulia: ihanaa ja haasteellista)

Yhdelle oppilaista tanssijakso oli pettymys, koska se ei vastannut hänen odotuksiaan ja tanssiminen tuntui hänestä tanssijaksolla erittäin helpolta. Tanssituntien aikana ilmeni, että kyseinen oppilas olisi halunnut oppia uusia tanssiliikkeitä.

Tanssiminen oli tylsempää kuin luulin ja tosi helppoa. (Maria: tylsää ja helppoa)

Oppilaiden liikevaraston laajentaminen ja tanssitaitojen kehittäminen toisivat lisää haastetta ja mielekkyyttä tanssitunteihin. Tähän suuntaan eteneminen olisi hyvä jatko toteuttamallemme tanssijaksolle.

Yhdeksän tanssitunnin aikana oppilaiden suhtautuminen joulujuhlassa esiintymiseen oli muuttunut. Monia oppilaita esiintyminen tuntui jännittävän, eikä asennoituminen ollut enää niin myönteistä kuin alkukyselyssä. Kuuden oppilaan mielestä esiintyminen kuulosti toteutusjakson ensimmäisen vaiheen jälkeen kamalalta (ks. taulukko 9). Alkukyselyssä tämän vastausvaihtoehdon oli valinnut vain kolme oppilasta (ks. taulukko 7, s. 49). Kuitenkin esiintymisviikon harjoituksissa oppilaat vaikuttivat innostuneilta ja halusivat harjoitella ohjelmaa esiintymislavalla useaan otteeseen. Valmistautuminen joulujuhlaesiintymiseen sujui oppilailta odottavan jännittyneissä merkeissä.

TAULUKKO 9. Oppilaiden vastauksia kysymykseen, miltä esiintyminen joulujuhlassa kuulostaa

Ihan kivalta ja helpolta	1 kpl
Ihan kivalta ja haasteelliselta	2
Ihan kivalta ja jännittävältä	2
ihanalta ja helpolta	1
Tylsältä ja jännittävältä	1
kamalalta ja helpolta	1
kamalalta ja haasteelliselta	1
kamalalta ja jännittävältä	4
yhteensä	13

6.2 Oppilaslähtöisyys tanssiprojektissamme

Tanssikasvatuksen kirjallisuuteen perehtyessämme tulimme vakuuttuneiksi siitä, että tanssiprojektimme tulisi olla oppilaslähtöinen. Tanssituntien suunnittelussa lähesytimme oppilaslähtöisyyttä valitsemalla harjoitteita, joissa opettajajohtoisuus olisi mahdollisimman vähäistä ja oppilaiden itse tekemiselle ja yhteistoiminnallisuudelle jäi paljon tilaa. Opettaja-tutkija päiväkirjoistamme ilmenee, että olimme koko toteutusjakson ajan huolestuneita siitä, vastaako toimintamme tanssitunneilla oppilaslähtöisyydelle asetettuja tavoitteita (ks. luku 3.2). Tutkimusaineistoa analysoidessamme keskeisiksi oppilaslähtöisyyttä määrittäviksi teemoiksi muodostuivat *oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen* sekä *oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja omatoimisuuden tukeminen*. Näihin teemoihin liittyvien käytännön esimerkkien avulla arvioimme oppilaslähtöisyyden toteutumista tanssiprojektissamme. Olemme koonneet seuraavissa alaluvuissa esiteltävät oppilaslähtöisyyden toteutumiseen vaikuttaneet tekijät myös taulukkoon 10 (s. 69).

6.2.1 Oppilaiden kohtaaminen yksilöinä

Oppilaiden kohtaaminen yksilöinä tarkoittaa liikunnanohjaamisessa huomion kiinnittämistä ensisijaisesti oppilaan henkilökohtaiseen olemukseen eikä niinkään taitojen

opettamiseen (Nykänen 1996, 13). Tanssiminen on luonteeltaan yksilöllistä. Jokainen oppilas aloittaa tanssiharjoittelunsa omista lähtökohdistaan, jolloin erilaiset liikkeet herättävät omakohtaisia aistimuksia ja kokemuksia. Liikkeiden suorittaminen teknisesti oikein on toissijaista tanssin sisäisten kokemusten ja ilmaisun rinnalla. Tanssiminen on parhaimmillaan silloin, kun oppilas unohtaa omien onnistumistensa ja epäonnistumistensa tarkkailun. (Ks. esim. Parviainen 1995, 33–34; Siljamäki 2002, 56–61; Siljamäki 2003, 212.)

Tanssitunneille valitsemisamme liikemateriaalin luomista sisältävissä harjoitteissa ei ollut oikeaa eikä väärää tapaa tehdä liikkeitä. Tällä tavalla halusimme rohkaista oppilaita luovuuteen ja tarjota puitteet, jossa jokainen oppilas voi saada onnistumisen elämyksiä. Harjoitellessamme oppilaiden keksimiä liikesarjoja ja tanssin kokonaisu-muotoa, oppilaille oli tärkeää neuvoa toisiaan siinä, miten juuri heidän liikkeensä tehdään. Kävimme yhdessä läpi oppilaiden tekemät korjaukset, mutta emme puuttu-neet yksittäisten oppilaiden liikesuoritukseen vaan annoimme palautetta ja ohjeita yleisellä tasolla. Oppilaiden yksilölliselle ohjaukselle olisi ollut kuitenkin tarvetta. Esiintymisohjelmaa kerratessamme oppilaat alkoivat esittää liikkeiden suoritustapaan liittyviä kysymyksiä. Näiden kysymysten läpikäymiseen olisimme tarvinneet lisää aikaa, jotta jokainen oppilas olisi saanut tarvitsemaansa ohjausta. Lisäksi olisimme voineet antaa liikkeiden keksijöille mahdollisuuden tarkentaa toisille omien liik-keidensä suoritustapaa.

Olimme melko varovaisia oppilaiden liikkeiden korjaamisessa, koska halusimme oppilaiden löytävän omakohtaisen tapansa tanssia ja nauttia omasta tekemisestään. Tässä ajattelimme erityisesti oppilasta, joka oli alkukyselyn yhteydessä kertonut kiel-teisestä tanssikokemuksestaan, sekä oppilasta, jonka motoriset taidot olivat muiden oppilaiden taitoja heikommat. Olisi kuitenkin ollut tarpeellista keskittyä niihin kines-teettisiin aistimuksiin, joita erilaiset liikkeet oppilaissa herättivät, sillä näiden aisti-musten kautta liike voi muuntua omakohtaiseksi kokemukseksi ja siitä tanssiksi (ks. esim. Siljamäki 2003, 212; Anttila 1994, 25). Siljamäki toteaaakin opettajan haasteek-

si ohjata oppilasta siten, että hän löytää ja hyväksyy yksilöllisyytensä, vaikka tarkoituksena on opetella samalla tietynlaisia liikemalleja (Siljamäki 2003, 215).

Tanssin oppimisessa kannustava ja monipuolinen palaute on erityisen tärkeää. Opettajan antama palaute voi kohdistua monenlaisiin asioihin ja sitä voidaan antaa joko yleisesti koko ryhmälle tai henkilökohtaisesti yksittäiselle oppilaalle. (Siljamäki 2003, 216.) Tanssiprojektissamme palautteen anto helpottui, koska meitä opettajia oli paikalla kaksi yhtä kertaustuntia lukuun ottamatta. Toinen meistä ohjasi harjoitetta ja tarkkaili oppilaiden toimintaa hieman sivummalta, kun taas toinen osallistui usein harjoitteiden tekemiseen oppilaiden kanssa. Tällä tavoin pystyimme antamaan palautetta kahdesta eri näkökulmasta. Havainnoidessamme videonauhoille tallennettuja tanssitunteja huomasimme, että opettajajohtoisten työskentelytapojen käyttö tanssitunneilla vähensi antamaamme henkilökohtaisen palautteen määrää. Tämä tapahtui erityisesti toteutusjakson kolmannella viikolla, jolloin pääpaino tunneilla oli esiintymisohjelman harjoittelussa. Palautteemme ei tällöin ollut yhtä tarkkaa ja henkilökohtaista kuin kahden ensimmäisen viikon tanssitunneilla. Yleisellä tasolla antamamme palaute sisälsi kiitoksen antamista oppilaille ja heidän kannustamistaan. Henkilökohtaisen palautteen antamista esiintyi erityisesti sellaisissa harjoitteissa, joissa oppilaat loivat esimerkiksi erilaisia asentoja tai liikkumistapoja. Tällöin saimme myös muiden oppilaiden huomion kiinnitettyä yhden oppilaan onnistuneeseen keksintöön ja pysyimme ottamaan nämä keksinnöt kaikkien kokeiltavaksi. Käyttämällä oppilaiden keksimää liikemateriaalia harjoitteissa ja esiintymisohjelmassa halusimme osoittaa oppilaille arvostavamme heidän työtään sellaisenaan. Samalla myös oppilaat harjoittelivat toistensa työn arvostamista.

Erilaisia omakohtaisesti merkittäviä kokemuksia tanssimisesta ei voida asettaa tärkeysjärjestykseen. Jollekin tärkeintä voi olla vaativien liikesarjojen oppiminen, toiselle taas fyysisen kunnon kehittyminen, ja joku voi arvostaa liikkeiden esteettisyyttä. (Siljamäki 2003, 213.) Ennen tanssiprojektin suunnittelua emme kysyneet oppilaiden toiveita siitä, millaisessa tanssiprojektissa he haluaisivat olla mukana. Törrösen (1997, 379–380) mukaan tanssinopettajan tulisi ottaa suunnittelussa huomioon se,

mitä oppilaat tanssimisesta tietävät ja ajattelevat sekä se, mitä he jo osaavat. Koska emme voineet ottaa oppilaita mukaan suunnitteluun ennen tanssituntien aloittamista, huomioimme heidän yksilölliset tarpeensa, kiinnostuksen kohteensa ja toiveensa parhaamme mukaan toteutusjakson aikana. Esimerkiksi oppilaiden hippatoiveeseen vastasimme käyttämällä alkulämmittelyssä sellaista hippaa, jossa oppilaat tutustuivat samalla tunnin sisältöalueeseen: tilaan ja muotoon. Oppilaiden toiveiden mukaisesti opetimme heille myös valmista liikesarjaa. Tanssiesityksen kokonaismuodon harjoittelussa huomioimme oppilaiden tarpeet ja toiveet esimerkiksi siitä, harjoittelimmeko ohjelmaa laskulla vai musiikilla ja teimmekö sitä alusta asti vai keskityimmekö tiettyyn ohjelman osioon kerrallaan.

6.2.2 Oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja omatoimisuuden tukeminen

Oppilaslähtöinen opetus hyödyntää luovia menetelmiä ja pohjautuu epäsuoraan tiedonvälitykseen. Siinä painottuu oppilaan aktiivisuus ja omatoimisuus. Tanssikasvatuksessa oppilaslähtöisiä työtapoja ovat liiketehtävän ratkaisu, improvisaatio ja sommittelu. Ensiksi mainitussa opettaja antaa ongelman, johon oppilaat keksivät erilaisia ratkaisuja. Improvisaatiossa oppilas tuottaa liikettä itsenäisesti eläytyen esimerkiksi tiettyyn aiheeseen, mielikuvaan tai musiikkiin. Sommittelussa oppilaat kehittävät liikesarjoja yksin, pareittain tai ryhmissä opettajan ohjatessa toimintaa tarpeen mukaan. (Anttila 1994, 50; Siljamäki 2003, 214.) Näitä työskentelytapoja käyttämällä annoimme oppilaille mahdollisuuden ottaa vastuuta ja työskennellä omatoimisesti. Meiltä tämä edellytti rohkeutta seurata oppilaiden työskentelyä sivusta sekä luottamusta oppilaiden aktiivisuuteen ja haluun osallistua esitysohjelman rakentamiseen. Haastavaa oli toimia tarvittaessa oppilaiden apuna niin, että vastuu ratkaisujen tekemisestä säilyi kuitenkin heillä. Jouduimme muistuttamaan itseämme useasti siitä, miten huomioida oppilaiden omatoimisuus ja aktiivisen osallistujan rooli. Entisinä voimistelupalmentajina meille olisi ollut luontevaa tehdä esiintymisohjelmaa koskevat päätökset ja ideointi itse.

Kysyin oppilailta, mikä parin kanssa tehty harjoite sopisi nimipiirin ja patsasharjoituksen jatkoksi. Mielessäni oli pysähtyneet kuvat, mutta oppilaat ehdottivatkin sokean tanssittamista. Tämähän tanssiin sitten valittiinkin, mutta se oli minulle sellainen ”ai niin tosiaan” hetki. Esitin kysymyksen, johon oli omassa päässäni yksi oikea vastaus, vaikka todellisuudessa vaihtoehtoja oli useampiakin. (Päiväkirja, N. 4.10.2004.)

Hyvänä oppilaslähtöisenä työskentelytapana pidimme ongelmanratkaisua, jossa aktivoimme oppilaita kysymyksiin ja erilaisten vihjeiden avulla. Tällaisen työskentelyn tarkoituksena oli, että oppilaat löytävät itsenäisesti ratkaisun annettuun tehtävään, ja me opettajat tarkkailemme oppilaiden työskentelyä ja ohjaamme heitä tarvittaessa. (ks. Numminen 1996, 125–126; Varstala 2003, 161–164.) Tanssituntien harjoitteissa toteutimme ongelmanratkaisua usein yhteistoiminnallisesti. Esimerkiksi oppilaiden luodessa pareittain valmiille liikesarjalle jatkoa ainut ohjeistus liittyi liikesarjan keston. Oppilaat saivat käyttää liikesarjan työstämiseen tarvitsemansa ajan ja hyödyntää kaiken käytössä olevan tilan. Tällaisen harjoitteen myötä pystyimme havainnoimaan oppilaiden toimintaa sivustaseuraajina ja antamaan tilaa omatoimisuudelle. Huomasimme, että puutuimme melko nopeasti oppilaiden työskentelyyn, jos se ei näyttänyt sujuvan. Sen sijaan, että kiirehdimme heti oppilaiden avuksi, olisimme voineet odottaa oppilaiden hakevan meiltä apua tarvittaessa. Oppilaita tulisikin ohjata siten, että aktiivisen yrittämisen jälkeen he pyytäisivät oma-aloitteisesti apua joko muilta oppilailta tai opettajalta. Havaitimme myös, että työskentelyn sujussa ilman opettajan ohjausta, oppilaat tulivat heti tehtävästä suoriuduttuaan kertomaan ratkaisunsa valmistumisesta ja kysymään ohjeistusta seuraavaan vaiheeseen.

Oppilaat eivät tule meiltä apua oikeastaan pyytämään. Ehkäpä pitäisi korostaa, että olemme paikalla juuri siksi, että autamme tarvittaessa. Oppilaat, jotka apua tarvitsisivat odottavat, että menemme heidän luokseen. - - . Oman sarjan valmiiksi saaneet tulivat kysymään: ”Mitä sitten?”. Niinpä he esittivät sarjansa minulle ja sen jälkeen myös muille sarjansa valmiiksi saaneille oppilaille. (Päiväkirja, S. 5.10.2004.)

Opettaessamme oppilaiden tekemiä liikesarjoja koko ryhmälle, kutsuimme liikesarjoja ja niiden tekijöiden nimien mukaan. Esimerkiksi toisen sarjan (ks. liite 4) opettelussa kävimme oppilaiden kanssa läpi, kenen kaikkien liikesarjat siihen kuuluivat ja missä järjestyksessä ne olivat. Omien liikkeiden sisältyminen esiintymisohjelmaan motivoi oppilaita osallistumaan tanssin kokonaisuuden harjoitteluun. Tuimme oppilaiden

aktiivisuutta painottamalla puheissamme heidän rooliaan tanssintekijöinä. Jo toisesta tanssitunnista lähtien oppilaat antoivat oma-aloitteisesti ohjeita esimerkiksi oman nimipiiriliikkeensä suorittamiseen. Oppilaiden motivaatiotaso ja reaktiot kertoivat meille siitä, kuinka tärkeää oppilaiden liikkeiden hyödyntäminen esiintymisohjelmassa oli oppilaille itselleen. Oppilaiden luoman liikemateriaalin käyttö takasi myös sen, että esiintymisohjelmasta tuli neljäsluokkalaisten näköinen.

Harjoittelemista selkeästi motivoi se, että liikkeet ovat lasten omia. Korjauksia tulee kaiken aikaa ja oman liikkeen/sarjan huomaaminen uudessa sarjassa herättää myönteistä hämmennystä mm. Jonnassa, joka ei meinannut hymyltään saada sanaa suustaan. (Päiväkirja, N. 19.10.2004.)

Jotkut oppilaat olivat aivan innoissaan oman pätkänsä huomaamisesta valmiissa sarjassa ja itsestään tuntuu mukavalta. Tanssi on oppilaiden keksimä ja me olemme Niinan kanssa olleet sen ohjaajia. (Päiväkirja, S. 19.10.2004.)

Oppilaita haastatellessamme pyrimme selvittämään, miten he kokivat oman roolinsa tanssintekijöinä. Kaikki ne oppilaat, joiden kanssa asiasta keskustelimme, olivat sitä mieltä, että tanssi on myös heidän tekemänsä. Monien oppilaiden mielestä tanssi oli tehty yhteistyössä meidän opettajien ja oppilaiden kesken.

Sanna: Kenen tekemä tämä tanssi on?

Meri: Meidän.

Sanna: Kenen meidän?

Meri: No niinku, me ollaan niinku keksitty esimerkiks ja sit te ootte tehny sitä sarjaa.

Sanna: Oliko tässä tanssissa, mitä nyt ollaan tehty jotain, mitä sä oot itse keksinyt tai ehdottanut?

Meri: Nimipiirissä ja sitten meidän ryhmän tekemä oli siinä.

Sanna: Niin se, kun te olitte Maijan ja...

Meri: Maija, minä ja Venla.

Sanna: Joo totta. Siellä oli tosiaan se nimipiiri ja sit se ryhmä ja sitten siin patsaassakin eiks ollut jotain sun keksimää?

Meri: Joo. (Haastattelu 19.10.2004.)

Oppilaslähtöisessä opetuksessa työskentelytavat tulisi valita oppilaan persoonallisuus huomioiden. Tämän vuoksi oppilaantuntemuksesta on suuri hyöty opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Jo tanssiprojektin suunnitteluvaiheessa olimme tietoisia siitä, että oma oppilaantuntemuksemme ei ollut toteutusjakson alussa riittävä esimerkiksi yksilöllisten oppimisprosessien huomioimiseksi. Tanssituntien aikana opimme tun-

temaan oppilaat paremmin. Koemme, että vasta nyt voisimme toteuttaa projektin, jossa oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksenkohteet voitaisiin huomioida jo projektialoitetta tehtäessä. Oppilaantuntemuksen lisääntyessä myös oppilasryhmän vuorovaikutussuhteiden edistäminen olisi ollut helpompaa ja hedelmällisempää.

Taulukko 10. Oppilaslähtöisyyden toteuttamiseen vaikuttaneet tekijät tanssiprojektissa

Oppilaslähtöisyyttä lisänneet tekijät	Oppilaslähtöisyyttä vähentäneet tekijät
<ul style="list-style-type: none"> • ongelmanratkaisuun ja yhteistoiminnallisuuden perustuvat työtavat → opettaja oppimisen ohjaajana ja toiminnan tarkkailijana • omakohtaisuuden painottaminen taitojen opettamisen sijasta • onnistumisen elämysten ja myönteisen vahvistamisen painottuminen • kahden opettajan läsnäolo → monipuolinen palautteen anto ja yksilöllisen ohjauksen mahdollistuminen • oppilaiden toiveiden huomiointi • oppilaat tanssin tekijöinä (oppilaiden luoman liikemateriaalin käyttö) 	<ul style="list-style-type: none"> • opettajien ja oppilaiden yhteissuunnittelun puuttuminen • vähäinen oppilaantuntemus projektia aloitettaessa • ajanpuute → opettajajohtoisten työtapojen käyttö projektin lopulla, yksilöllisen ohjauksen vähäisyys

6.3 Oppilaiden yhteistyötaitojen tukeminen

Lee, Kim, Lee ja Lee (2002, 40–41) tutkivat sosiaalisten taitojen tukemista tanssin avulla projektissa, joka toteutettiin korealaisen päiväkodin inklusiivisessa ryhmässä. Tutkimuksessaan he tuovat esille tarpeen sellaisten tehokkaiden ohjelmien kehittämiseksi, joissa lapset voivat harjoitella sosiaalisia taitoja luonnollisessa ympäristössä. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että vertaisryhmässä toteutetut tanssikokeilut voivat olla tehokas keino tukea lasten sosiaalisia taitoja missä tahansa kasvatusympäristössä. Myös monet suomalaiset tanssipedagogit tuovat kirjoituksissaan esille tanssin mahdollisuudet oppilaiden sosiaalisten taitojen tukemisessa (ks. esim. Viitala 1999, Anttila 1998 ja Siljamäki 2002).

Jo tanssiprojektimme suunnitteluvaiheessa sosiaalis-emotionaalisen alueen tavoitteet ohjasivat meitä voimakkaasti tanssituntien harjoitteiden valinnassa. Tanssiprojektin sisältöjä päättäessämme valitsimme ryhmätyön ja sosiaaliset suhteet alueeksi, joka sisältyi kaikkiin tanssitunteihin. Näin ollen tanssitunnit sisälsivät paljon tilanteita, joissa oppilaat saivat harjoitella yhteistyötaitojaan. Tässä luvussa kuvaamme näitä tilanteita ja arvioimme sitä, miten oppilaiden yhteistyötaitojen tukeminen niissä onnistui.

6.3.1 Pari- ja ryhmätyöskentely työtapanä

Simmons (1997) pitää yhteistoiminnallista oppimista toimivana lähestymistapanä tanssin opetukseen. Kokemustensa perusteella hän toteaa myös oppilaiden pitävän yhteistoiminnallisesta työskentelystä. Simmonsın tanssitunneilla oppilaat työskentelevät pareittain tai kolmen – neljän hengen ryhmissä. Pienryhmien käytön myötä toiminta on sekä turvallista että sujuvaa ja ryhmissä voidaan toteuttaa ongelmanratkaisua, kuten koreografian tekoa. (Simmons 1997, 351.) Tanssiprojektissämme pareittain ja ryhmissä tehdyt harjoitteet sisälsivät pääasiassa liikemateriaalin luomista esiintymisohjelmaa varten. Havaitsimme oppilaiden pitävän pari- ja ryhmätyöskentelystä silloin, kun kaikki ryhmän jäsenet sitoutuivat työskentelyyn. Joidenkin oppilaiden kohdalla ryhmän kokoonpanolla oli paljon vaikutusta siihen, miten he osallistuiivat yhteiseen työskentelyyn.

Patsasharjoitus lähti kahdella ryhmällä hyvin käyntiin. Ainoastaan Vilman, Sofian, Jonnan ja Marian ryhmän alku takelteli. Vilma ei ollut kertomansa mukaan tyytyväinen ryhmäänsä, koska siinä ei ollut yhtään hänen luokkatoveriaan. (Päiväkirja, N. 30.9.2004.)

Joillain pareilla, esimerkiksi Tuulialla ja Pipsalla parityöskentely sujui hienosti ja he olivat innokkaita harjoittelemaan ja näyttämään pätkänsä muille. Haastavaa parityöskentely on niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät oikein osallistu aktiivisesti. Samalla näiden pariens toinen osapuoli joutuu harmilliseen tilanteeseen, kun oma pari ei osallistu kunnolla. (Päiväkirja, S. 5.10.2004.)

Mieltämme askarrutti koko tanssiprojektin ajan se, miten parien ja ryhmien muodostaminen tanssitunneilla toteutettaisiin. Havainnoidessamme ryhmän liikuntatunteja ennen tanssiprojektin alkua, huomasimme kahden oppilaan jäävän parivalinnoissa ulkopuoliseksi ja päätyvän lopulta tahtomattaan toistensa pariaksi opettajan kehotuksesta. Tämän vuoksi päädyimme siihen, että parit ja ryhmät muodostettiin pääasiassa meidän päätöstemme perusteella. Päätöksiimme vaikuttivat liikunnan lehtorilta saadut kuvaukset kunkin oppilaan yhteistyötaidoista. Pyrimme muodostamaan parit ja pienryhmät siten, että jokaisessa ryhmässä olisi sekä aktiivisesti toimintaan osallistuvia oppilaita että oppilaita, jotka tarvitsivat toimintaansa enemmän tukea.

Spontaanisti muodostetut ryhmät jakaantuvat yleensä toveruuden mukaan, jolloin jäljelle saattavat jäädä ne oppilaat, joita kukaan ei ryhmäänsä haluaisi (Karlsson & Riihelä 1991, 77). Pidimme tanssitunneilla tärkeänä sitä, että oppilaat harjoittelevat työskentelyä kenen tahansa parina tai minkä tahansa ryhmän jäsenenä. Kahilan (1993) prososiaalista oppimista käsittelevässä tutkimuksessa näytettiinkin toteen, että yhteistyöskentelyn ja sosiaalisen kanssakäymisen oppiminen vaati harjoittelua useiden erilaisten ihmisten kanssa. Yhteistyöskentelyn onnistuminen edellytti toisen oppilaan hyväksymistä työskentelypariksi ja sopeutumista hänen suoritustasoonsa ja mielipiteisiinsä. (Kahila 1993, 81.)

Kokeilimme tanssitunneilla erilaisia tapoja muodostaa parit ja ryhmät. Toisinaan olimme päättäneet parit ja ryhmäjaon etukäteen, mutta näistäkin kerroista osalla parit muodostuivat valmiiksi järjestettyjen nimilappujen perusteella. Näin annoimme oppilaille kuvan siitä, että parit oli arvottu. Sarjen (2005, 11) mukaan arvonta helpottaa parin löytämistä ja oppilaat yleensä tyytyvät sen tulokseen. Tanssiprojektimme aikana havaitsimme arvannon hyväksi keinoksi, tosin oppilaiden pettymyksen tunteilta ei välttytty täysin tällöinkään.

Veeralle oli suuri pettymys olla Saaran pari: itku oli todella lähellä. Autoin tyttöjä sarjan keksimisessä. Saara ei saanut sanaa suustaan, vaikka yritin keskustella ja kysyä häneltä ideoita. Veeralla olisi varmasti ollut paljon ideoita, mutta tilanne näytti lannistavan hänen motivaationsa täysin. (Päiväkirja, N. 5.10.2004.)

Annoimme oppilaille mahdollisuuden valita parinsa yhden kerran, jolloin havainnointikerran tilanne toistui: samat kaksi oppilasta jäivät toistensa pareiksi, eikä heidän yhteistyönsä toiminut tälläkään kertaa. Tilanteissa, joissa parien tai ryhmien yhteistyö ei näyttänyt sujuvan, pyrimme ohjaamaan oppilaita neuvojen ja ehdotusten avulla. Oppilaita kuuntelemalla yritimme saada selville, miksi heidän työskentelynsä ei edennyt ja rohkaisimme heitä toistensa kuuntelemiseen sekä yhteisten päätösten tekemiseen. Aina tämä ei kuitenkaan riittänyt, vaan toisen meistä piti työskennellä parin tai ryhmän kanssa tehtävän loppuunsaattamiseksi. Toimimalla näin näytimme oppilaille mallia siitä, miten yhteistyötä voitaisiin tehdä. Pienryhmien työskentelyä olisimme voineet helpottaa määrittelemällä jokaiselle ryhmän jäsenelle tietyn tehtävän, josta huolehtia. Nämä tehtävät olisivat voineet liittyä esimerkiksi siihen, että joku vastaa ryhmän harjoittelusta, joku liikesarjan perusrytmin laskusta ja joku siitä, ovatko kaikki omaksuneet liikesarjan liikkeet.

6.3.2 Oppilaiden ajatuksia pari- ja ryhmätyöskentelystä

Alkukyselyssä halusimme selvittää oppilaiden mielipiteitä pareittain ja ryhmässä työskentelemisestä (ks. taulukko 11). Ainoastaan yksi oppilas suhtautui pareittain ja ryhmässä työskentelyyn kielteisesti. Loput kaksitoista oppilasta pitivät työskentelytapoja mielekkäinä ja kahdeksan heistä mielsi ne myös helpoksi. Neljä oppilasta, mukaan lukien pari- ja ryhmätyöskentelyyn kielteisesti suhtautunut oppilas, pitivät tällaisia työskentelytapoja haasteellisena. Oppilaiden myönteinen suhtautuminen rohkaisi meitä opettaja-tutkijoita käyttämään pari- ja ryhmätyöskentelyä tanssituntien työtapoina.

Loppukyselyn vastausten perusteella oppilaiden kokemukset tanssituntien pari- ja ryhmätyöskentelystä olivat olleet myönteisiä. Kymmenen oppilaan mielestä työskentely tällä tavoin oli helppoa. Tarkasteltuamme oppilaiden vastauksia yksilöllisesti, oli mielenkiintoista huomata, kuinka havaintomme tanssitunneilta eivät aina vastanneet oppilaiden omaa mielipidettä. Vain yksi niistä oppilaista, jotka mielestämme joutui-

vat pari- tai ryhmätyöskentelyssä haasteellisiin tilanteisiin, valitsi vastausvaihtoehdoista haasteellisen. Haastatteluissa kolme näistä oppilaista toi kuitenkin esille yhteistyöskentelyyn liittyviä ongelmia. Saattaa olla, että näillä ongelmilla ei ollut vaikutusta kahden oppilaan loppukyselyn vastauksiin, koska heillä ongelmat liittyivät parin passiivisuuteen. Lisäksi he saivat työskentelyynsä nopeasti apua meiltä opettajilta.

TAULUKKO 11. Oppilaiden vastauksia kysymyksiin pari- ja ryhmätyöskentelystä ennen tanssiprojektia ja tanssiprojektin jälkeen

Pari- ja ryhmätyöskentely on (alkukysely)		Pari- ja ryhmätyöskenteleminen tanssitunneilla oli (loppukysely)	
ihan kivaa ja helppoa	7 kpl	ihan kivaa ja helppoa	8 kpl
ihan kivaa ja haasteellista	3	ihan kivaa ja haasteellista	2
ihan kivaa	1		
ihanaa ja helppoa	1	ihanaa ja helppoa	1
		ihanaa ja haasteellista	1
kamalaa ja haasteellista	1	tylsää ja helppoa	1
yhteensä	13	yhteensä	13

Loppukyselyssä pyysimme oppilaita myös arvioimaan sitä, oliko heidän kanssaan helppo työskennellä tanssijaksolla. Monille heistä oman toiminnan arviointi toisten näkökulmasta oli melko hankalaa. Suurin osa oppilaista oli tanssijakson päätyttyä sitä mieltä, että heidän kanssaan oli helppo työskennellä. Kolme ei osannut vastata kysymykseen ja yhden oppilaan mielestä hänen kanssaan työskentely ei ollut helppoa, koska hän ei pitänyt itseään sosiaalisena. Edellä mainittu vastaus yllätti meidät opettaja-tutkijat, koska pidimme kyseistä oppilasta hyvin yhteistyötaitoisena. Oppilaat perustelivat työskentelyn sujumista esimerkiksi sillä, että he kuuntelivat muita oppilaita ja ottivat muiden ideat huomioon.

Oli koska mielestäni kuuntelin muita. (Meri)

Oli, koska kuuntelin Tuulian ideoita ja sanoin myös oman mielipiteen. (Pipsa)

Kyllä, koska otin muidenkin ideat huomioon. (Maija)

Yhden oppilaan vastauksesta käy ilmi, että hän piti itseään helppona työskentelyparina, vaikka hän olikin kohdannut ongelmia parityöskentelyssä.

Kyllä se tuntui kaikkien (paitsi Hannan) mielestä varmaan aika helpolta. Sain siitä sellaisen ”kuvan” ainakin. (Maria)

Sanna: Miten sulla sujui se parin kanssa työskentely?

Maria: No aika hyvin se sillain, kyl mulla yleensä aika hyvin tota mä pystyn työskentelemään parin kanssa, mut sitten Hanna ehkä oli vähän ei niin kovin innokas työskentelijä. (Haastattelu 5.10.2004.)

Oppilaita haastatellessamme havaitsimme, että onnistumiset pari- ja ryhmätyöskentelyssä olivat oppilaille tärkeitä. Omien ideoiden tuominen yhteiseen käyttöön ja muilta saatu hyväksyntä näytti innostavan oppilaita tanssitunneilla työskentelyyn. Suurin osa haastatelluista oppilaista toivoi ryhmätehtäviä tulevillekin tanssitunneille.

Sanna: No miten te keksitte siinä ryhmässä sen teijän liikkumistavan?

Pipsa: Se oli aika helppoo, ku ei pystynyt muuten silleen oleen niin korkeella tai ilmassa.

Sanna: Oliko se sun mielestä hyvä valinta, minkä te valitsitte?

Pipsa: Oli se aika hyvä, koska ei siinä hirveesti ollut sellasia niinku...

Sanna: Vaihtoehtoja?

Pipsa: Nii

Sanna: Ehdotitko sä itse siihen jotain liikkeitä?

Pipsa: Mä ehdotin sitä rytmiä tai sitä, että silleen et miten eka on se, että miten monta kävellään ja sitten hypätään ja sitten ne hyväksy sen.

Sanna: Oliko se ihan helppoo yhdessä mieltii, et mitä liikkeitä otetaan?

Pipsa: Alussa oli aika vaikeeta, mutta sitten tuli ideoita paljon.

Sanna: No minkälaisia tehtäviä sun mielestä vois olla lisää näillä tunneilla?

Pipsa: Sellasia ryhmätehtäviä. (Haastattelu 30.9.2004.)

Simmons (1997) antaa oppilaiden valita omat parinsa ja ryhmänsä, koska hänen mielestään se tekee oppilaat onnellisemmaksi, ja saa heidät sitoutumaan innokkaammin yhteiseen ongelmanratkaisuun. Vaikka Simmons tekee ryhmävalintoja kouluvuoden alussa myös itse, kritisoi hän joidenkin opettajien tapaa muodostaa ryhmiä laittamalla vahvat ja heikot oppilaat samaan ryhmään. (Simmons 1997, 352.) Tanssiprojektiimme osallistuneen liikuntaryhmän kohdalla emme pitäneet parien ja ryhmien vapaata valintaa parhaana toimintatapana. Huomasimme sen, että opettajina ajattelimme tukea tarvitsevien oppilaiden parasta tekemällä ryhmistä heterogeenisiä. Tällaisessa

toiminnassa piilee kuitenkin se vaara, että yhteistyötaitoinen oppilas turhautuu ja hänen motivaationsa laskee, jos parin tai ryhmän kanssa työskentely on aina hankalaa. Tanssiprojektin aikana vahvistuivat käsityksemme siitä, että sosiaalisten taitojen tukemisessa avainasemassa ovat sekä oppilaantuntemus että kyseisten työskentelytapojen harjoittelu opettajan ohjaamana.

6.3.3 Opettaja yhteistyötaitojen tukijana

Anttila (2000) vertaa dialogista tanssipedagogiikkaa toteuttavan opettajan työtä vuolaassa joessa uimiseen. Opettajalla täytyy olla rohkeutta antautua virran vietäväksi, painumatta kuitenkaan veden pinnan alle. Hänen tulee ohjata oppilaat voimakkaiden virtojen ja vaarojen läpi kohti tavoitetta. (Anttila 2000, 25). Tanssiprojektimme aikana kohtasimme tämän haasteen useasti, myös oppilaiden yhteistyötaitoja tukevia harjoitteita ohjatessamme.

Tanssitunneilla jouduimme tekemään nopeita päätöksiä siitä, puutummeko oppilaiden työskentelyyn harjoitteen loppuunsaattamiseksi vai annammeko oppilaille aikaa keskinäisten suhteiden muodostamiseen. Koska toteutusjaksomme aikataulu oli melko tiukka, jouduimme yhteistyötaitojen tukemisen ohella asettamaan useiden harjoitteiden tavoitteeksi myös liikemateriaalin luomisen. Varsinkin toteutusjakson loppupuolella huoli esiintymisohjelman valmistumisesta ja rajoitettu aika estivät meiltä yhteistyötaitoja tukevien harjoitteiden hyödyntämisen haluamallamme tavalla. Toisaalta yhdessä tanssittaessa toiminta onnistuu vain silloin, kun oppilaat huomioivat toisensa (Viitala 1999,47). Näin ajatellen myös esiintymisohjelman harjoittelu yhdessä kehittää oppilaiden yhteistyötaitoja. Tanssiprojektissamme oppilaat huolehtivat esimerkiksi toistensa paikoista esiintymisohjelmaa harjoiteltaessa.

Paikan löytämisissä tulee mielenkiintoisia tilanteita, kun tytöt huomaavat jonkun olevan väärässä paikassa. Annoimme heidän itse ratkaista ongelmia ja ratkaisu löytyi, vaikka olin itsekin melko sekaisin kuvioista. Oppilaat kuitenkin tuntuvat ottavan tanssin omakseen ja ottavat vastuuta tekemisistään, eikä meidän ohjaajien tarvitse aina olla kontrolloimassa toimintaa. (Päiväkirja, N. 19.10.2004.)

Siljamäki (2002, 74) havaitsi afrikkalaisen tanssin oppimistapahtumaa tutkiessaan, että oppilaiden yhteistyö toimi paremmin silloin, kun hän ei puuttunut liikaa heidän työskentelyynsä. Himbergin ja Jauhiaisen (1998) mukaan tilanteeseen puuttumattomuutta ja sanatonta viestintää voidaan pitää tehokkaina ohjaustapoina. Tekeminen ja tekemättä jättäminen, puhuminen ja vaikeneminen ovat tavoitteellisesti tehtyinä kaikki ohjaustapoja. Ohjauksen tulee aina perustua sekä kyseiseen tilanteeseen että ryhmän toiminnan tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Opettajan tulee kohdata jokainen ryhmä ainutlaatuisena ja vastata ryhmän tarpeisiin tarkoituksenmukaisella tavalla. (Himberg & Jauhainen 1998, 181.) Oppilaiden työskennellessä pareittain ja ryhmissä tilanteiden seuraaminen sivusta oli usein tehokas tapa saada oppilaat ottamaan vastuuta yhteisestä päätöksenteosta.

Koko ryhmän kanssa koreografiaa työstäessämme ohjaajan merkitys yhteistyön organisoijana korostui. Tehtävänäme oli saada oppilaat kuuntelemaan toisiaan, tuomaan omia ideoitaan yhteiseen käyttöön ja havaitsemaan oman osallistumisensa merkitys koko ryhmän työskentelylle. Erityisesti koko ryhmän ohjaamisessa meitä olisi auttanut syvempi oppilaantuntemus ja tietoisuus ryhmän sisäisistä suhteista. Tanssituntien jatkuvasti vaihtuvat tilanteet edellyttivät meiltä opettaja-tutkijoilta herkkyyttä arvioida tilanteita tarkasti ja joustavasti toimien.

6.4 Luovuuden tukeminen

Tanssiprojektimme perustui pääosin tanssi-ilmaisuun, jossa keskeisiä ovat luovuuden käyttö ja luovaan toimintaan perustuvat opetusmenetelmät (ks. Anttila 1994, 22.) Tanssituntien aikana halusimme tukea oppilaiden luovuuden kehittymistä oppilaslähtöisiä työtapoja käyttämällä. Opettaja-tutkijapäiväkirjoissamme olemme pohtineet sitä, miten käyttämämme työtavat ja tanssiprojektimme taustalla vaikuttavat periaatteet tukivat oppilaiden luovaa toimintaa. Oppilaslähtöisyyden ja oppilaiden yhteis-

työtaitojen tukemisen ohella luovuuden tukeminen ansaitsee oman paikkansa tanssi-projektimme arviointiosuudessa.

Luovuus on arvokas ja luonnollinen, jokaiselle yksilölle kuuluva ominaisuus. Luovuuteen liitetään monia biologisia, psykologisia, historiallisia ja sosiaalisia tekijöitä, ja luovat ajatteluprosessit sisältävät erilaisia elementtejä sen mukaan onko kyse esimerkiksi loogisesta ongelmanratkaisusta vai säveltämisestä. Puhuttaessa jokaista koskettavasta luovuudesta, riittää, että synnytetään jotain uutta. Tärkeintä on, että yksilö saa ilmaista itseään vapaasti kokien sisäistä tyydytystä ja elämäniloa. Jokainen ihminen voi löytää luovat puolensa, jos kasvatus, opetus ja elämäkokemukset antavat siihen mahdollisuuden. (Uusikylä 2002, 43, 53; 2001, 16; Anttila 1994, 17.)

Sekä Anttila (1994) että Viitala (1999) pitävät luovaa toimintaa ja luovuuden vaalimista olennaisena osana tanssikasvatusta ja jokaista tanssituntia. Mikä tahansa tanssitunneilla opetettava asia voidaan esittää epäsuorasti, jolloin oppiminen alkaa oppilaan omasta ajattelusta ja toiminnasta. Jo pieni ja yksinkertainen oppilaan oma ratkaisu voi olla luovaa toimintaa. Opettajan on muistettava, että pienetkin ratkaisut voivat olla lapsen asteikolla mitattuna suuria ja että lopputulokselle asetetut odotukset saattavat kaventaa luovuuden osuutta. Tanssikasvatuksessa sekä henkinen että fyysinen luovuus voidaan herättää oma-aloitteisen, aktiivisen toiminnan sekä leikinomaisen harjoittelun, liikekokeilun ja havainnoinnin avulla. (Anttila 1994, 16–17; Viitala 1999, 43.)

Kuten olemme aikaisemmin tuoneet esille, painotimme tanssiprojektissamme tuotos-sijasta koko prosessia. Tanssiprojektin tuotoksiksi kutsumme sekä tanssituntien harjoitteiden myötä syntyneitä liikesarjoja että niistä koottua esiintymisohjelmaa. Luovan tanssin periaatteiden mukaisesti tunneilla käyttämissämme harjoitteissa etusijalla oli itse tapahtuma eikä tulos. Uusikylä (2002) toteaa, että luovan prosessin tuotoksen tasoa arvosteleva ja kilpailullisuutta sekä tulosvastuuta korostava ilmapiiri voi lannistaa monen oppilaan luovuuden. Tärkeintä on, että oppilaat saavat luovuudesta iloa ja sisältöä elämäänsä. (Uusikylä 2002, 49–50.)

Mielestämme Uusikylän (2002) esittelemät ajatukset tukevat luovuuden ohella myös oppilaiden yhteistyötaitoja. Käytimme tanssitunneilla useita harjoitteita, joissa oppilaat loivat liikemateriaalia pareittain tai pienryhmissä. Luovan toiminnan harjoittelu tällä tavalla näytti helpottavan niiden oppilaiden toimintaa, jotka isossa ryhmässä jättäytyivät taka-alalle. Esimerkiksi pareittain työskenneltäessä vaikutti siltä, että liikemateriaalin luominen ja esiintyminen oli monelle oppilaalle helpompaa kuin samojen asioiden tekeminen yksin. Tämän havaitsimme vertaillen oppilaiden toimintaa videolta muun muassa nimipiiri-harjoitteessa ja oppilaiden luodessa valmiille sarjalle jatkoa. Tanssiprojektista saamiemme kokemusten perusteella voimme todeta, että yhdessä toteutettuna luovaan toimintaan ja yhteistoiminnallisuuteen perustuvat työtavat tukivat toisiaan. Myös Sarjen (1997) raportoinnissa ”Lapset ja taiteilijat – luovia yhdessä” -projektissa havaittiin tanssiteosten suunnittelun kehittävän oppilaiden yhteistoiminnallisia valmiuksia luovan prosessin sosiaalisen dynamiikan puitteissa.

Tanssiprojektimme opetus- ja oppimisprosessia ohjanneet oppilaslähtöisyyden ja projektityöskentelyn periaatteet ovat yhtenäisiä niiden keinojen kanssa, joiden avulla voidaan Uusikylän (2001) mukaan tukea oppilaiden luovuutta koulussa. Näitä ovat oppilaiden yksilöllinen kunnioittaminen ja huomioiminen, opettajan ja oppilaiden yhteissuunnittelu sekä valinnan mahdollisuuksien antaminen oppilaille. Niiden avulla voidaan vahvistaa oppilaiden sisäistä motivaatiota, sekä riippumattomuuden ja itsenäisyyden tunteita, jotka ovat edellytyksenä luovuuden kehittymiselle. (Uusikylä 2001, 21; 2002, 51.)

Tanssitunneilla havaitsimme myös leikin ja mielikuvien käytön rohkaisevan oppilaita luovaan toimintaan. Tanssiprojektiimme osallistuneet oppilaat toivoivat tanssitunneille hippaleikkejä. Toteutimme tämän toiveen tanssikasvatuksen sisällöt huomioiden. Hippaleikit olivat oppilaille mieluisia ja soveltuivat hyvin kyseiselle liikuntaryhmälle.

Alkuleikki, onkalohippa, oli oppilaille mieleinen. Huomasin, että hipan tiimellyksessä he keksivät monenlaisia tunneleita omalla kehollaan. Leikin varjolla ja sen innostamana rohkeus luovuuteen oli mahdollista. (Päiväkirja, N. 30.9.2004.)

Anttila (2003) tuo tutkimuksessaan esille havaintonsa siitä, että oppilailla ei näytä olevan riittävästi mahdollisuuksia heistä lähtevään leikkimieliseen kisailuun. Koska koululiikunta painottaa joukkuepelejä, voisi tanssikasvatus vastata oppilaiden omiin tarpeisiin ei-kilpailullisena osana liikuntakasvatusta. (Anttila 2003, 48, 56.) Omat kokemuksemme koulujen toteuttamasta liikuntakasvatuksesta eivät ole Anttilan havaintojen kanssa täysin yhtenevät. Monet opettajat hyödyntävät erilaisia pelejä ja leikkejä esimerkiksi liikuntatuntien alkulämmittelyinä. Tanssitunnit tuovat liikuntakasvatukseen oman ainutlaatuisen lisänsä, mutta mikäpä estäisi tanssillisen alkulämmittelyn toteuttamisen esimerkiksi pelitunnin alussa.

Mielikuvien käyttö erilaisten liikelaatujen tuottamisessa näytti toimivan tanssitunneillamme silloin, kun mielikuvat eivät olleet liian rajaavia. Kuvailevien sanojen, kuten surullinen, iloinen tai painava, kevyt, käyttö ohjeistuksessa ei ohjannut oppilaita tiettyjen liikkumistapojen etsimiseen. Etenkin toiminnan aloittamisessa tällaiset mielikuvat tukivat oppilaiden luovaa toimintaa. Liian rajaava mielikuva, kuten pysähtyneet kuvat -harjoitteessa käytetty muotinäytös, näytti ohjaavan oppilaita tietynlaiseen liikkumiseen, tässä tapauksessa mallin kävelyn jäljittelemiseen. Havaitimme oppilaiden tarkkailevan tällöin toistensa liikkumista, ikään kuin etsien "oikeaa" tapaa liikkua. Viitala (1999, 52) varoittaakin tanssinopettajia liian ohjaavien mielikuvien käytöstä. Mielikuvia käytettäessä niihin tulisi jättää joustoa ja valinnanvapautta, jotta ne syventäisivät liikekokemusta (Anttila 1994, 27).

Tanssiprojektimme aikana havaitsimme kaksi tekijää, jotka voivat koulussa estää oppilaiden luovuuden kehittymisen. Ensimmäinen ja hyvin yleinen syy luovan prosessin estymiselle on aika. Tanssiprojektissamme meillä opettaja-tutkijoilla oli usein tunne ajan riittämättömyydestä, joka syntyi esimerkiksi tilanteissa, joissa jouduimme keskeyttämään oppilaiden toiminnan tunnin lähestyessä loppuaan. Tästä huolimatta onnistuimme luomaan tunneille melko kiireettömän ilmapiirin. Luovan prosessin onnistumisen kannalta olisikin tärkeää, että oppilaiden toimintaa ei kiirehditä liikaa

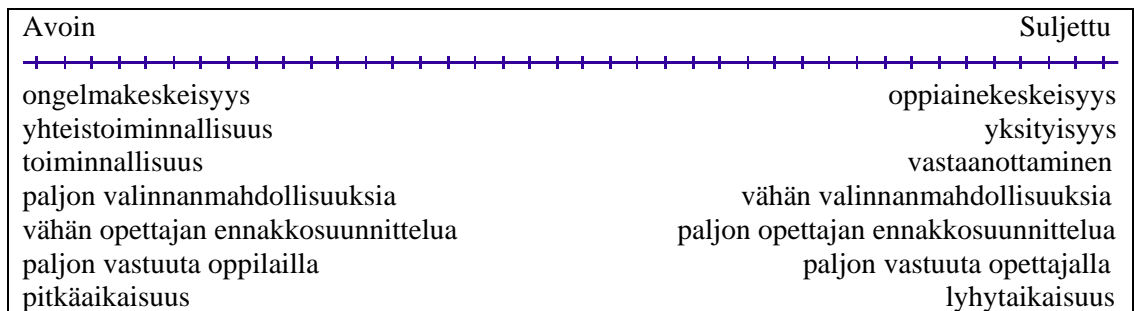
eikä ideoiden kokeilua lopeteta kesken prosessin (Uusikylä 2001, 17). Tämä luo haasteen kouluille, joissa tuntirakenne ja ainejakoisuus rytmittävät oppilaiden koulupäivää. Projektityöskentelyn vaatiman ajan löytäminen on luokanopettajalle aineenopettajaa helpompaa, koska hän voi integroida projektiin eri oppiaineita ja käyttää niiden tunteja projektin toteuttamiseen. Aineenopettaja on sidottu lukujärjestyksen tuntimääriin eikä voi jatkaa tuntia vaikka oppilaiden työskentely olisikin kesken.

6.5 Tanssiprojektin ominaispiirteitä – avoin vai suljettu projekti?

Koska tanssiprojektimme suunnittelua ohjasivat tanssikasvatuksen tavoitteiden lisäksi projektityöskentelyn ominaispiirteet, katsoimme aiheelliseksi arvioida niiden toteutumista projektissamme. Arvioinnissa käytämme apunamme sekä Henryn (1994) että Pehkosen (1994) käyttämiä projektijaotteluja. Henry (1994, 13) jakaa projektityypit kahteen luokkaan: strukturoituihin ja strukturoimattomiin projekteihin. Pehkonen (1994, 81) käyttää tutkimuksessaan vastaavina nimityksinä avointa ja suljettua projektia. Suurin osa projekteista liikkuu avoin - suljettu-ulottuvuuden välillä omalla tavallaan. Tämä tarkoittaa sitä, että ne ovat joiltakin ominaisuuksiltaan avoimempia ja joiltakin ominaisuuksiltaan taas suljetumpia. (Pehkonen 1994, 81; ks. myös Henry 1994, 14–15.) Tanssiprojektin suunnittelua ja toteutusta arvioidessamme emme pyri tarkasti määrittelemään, onko projektimme kokonaisuudessaan avoin vai suljettu. Sen sijaan tarkastelemme tanssiprojektimme ominaispiirteitä ja niiden sijoittumista avoin - suljettu-ulottuvuudelle.

Avoimessa projektissa oppijoilla on mahdollisuus tehdä paljon valintoja. Tästä seuraa se, että opettajan ennakkosuunnittelu on vähäistä ja eniten vastuuta on oppijoilla. Ongelmakeskeisyys - oppiainekeskeisyys-ulottuvuudella avoimet projektit sijoittuvat lähemmäksi ongelma-keskeisyyttä. Avoimissa projekteissa käytetään myös enemmän yhteistoiminnallisuutta kuin yksilöllistä työskentelyä. Toiminnallisuus - vastaanottaminen-ulottuvuudella avoimet projektit sijoittuvat aina lähemmäksi toiminnallisuutta. Henryn (1994) mukaan avoimet projektit ovat niitä, joissa oppijat suunnitte-

levat, tuottavat, analysoivat ja esittävät itse valitsemastaan aiheesta tehdyn projektin. *Suljettujen projektien* tunnuspiirteitä ovat sen sijaan valintojen ja vastuun vähäisyys, opettajan ennakkosuunnittelun korostuminen ja oppiainekeskeisyys. Ne sijoittuvat yhteistoiminnallisuus - yksityisyys-jatkumolla lähemmäksi yksityisyyttä. Suljetut projektit ovat niitä, joissa aiheet ja tiedonkeräämisen ja analysoinnin menetelmät ovat opettajan ennalta määrittämiä. Vaihtoehtoisesti opettaja voi tarjota oppijoille myös rajallisen määrän valinnanmahdollisuuksia. (Pehkonen 1994, 81–82; Henry 1994, 14–15.)



Kuvio 4 Avoin ja suljettu projekti Henryn (1994) ja Pehkosen (1994) mukaan

Me opettaja-tutkijat vastasimme tanssiprojektin suunnittelusta. Vastuullamme oli suunnitella projekti siten, että oppilaiden työskentely olisi sujuvaa ja tavoitteita kohti etenevää (ks. esim. Pehkonen 1994, 70). Tanssitunneilla tehdyt harjoitteet olivat valmiiksi suunnittelemissamme. Annoimme oppilaille kuitenkin mahdollisuuden valita, miten he suorittivat harjoitteet ja vastuuta siitä, millaista liikemateriaalia harjoitteissa syntyi. Erityisesti toteutusjakson kahdella ensimmäisellä viikolla oppilailta oli paljon valinnanmahdollisuuksia liikemateriaalin luomisessa. Opettaja-tutkijoina teimme ehdotuksia ja annoimme vaihtoehtoja, joita oppilaat saivat halutessaan hyödyntää. Otimme oppilaat mukaan päätöksentekoon esimerkiksi esiintymisohjelman musiikin ja vaatetuksen valinnassa. Lisäksi huomioimme oppilaiden toiveet siitä, miten he halusivat harjoitella esiintymisohjelmaa. Käytännönsyiden takia tanssiprojektimme sisälsi paljon opettajien ennakkosuunnittelua ja sijoittui tämän ominaisuutensa osalta lähemmäksi suljettua projektia. Oppilaiden valinnanmahdollisuudet pro-

jektin aikana toivat projektimme avoin - suljettu-ulottuvuudella kuitenkin lähemmäksi avointa projektia.

Oppilaslähtöisiä työtapoja käyttämällä ja valinnanmahdollisuuksia tarjoamalla halusimme saada oppilaat ottamaan vastuuta tanssituntien toiminnasta. Esimerkiksi ongelmanratkaisuun pohjautuvissa harjoitteissa annoimme oppilaiden toiminnalle ohjeet, jotka kuitenkin jättivät heille mahdollisuuden erilaisten ratkaisujen tekemiseen. Esimerkkinä tällaisesta harjoitteesta voidaan mainita patsasharjoitus (ks. liite 3), jossa oppilaat saivat pienryhmissä päättää liikkumistavan ja koko ryhmänä patsaan muodon. Tanssiprojektin toteutusjakson kolmannella viikolla vastuu esiintymisohjelman kokonaisuuden valmistumisesta oli meillä opettaja-tutkijoilla. Oppilailta edellä mainitun viikon tanssitunnit edellyttivät aktiivista osallistumista esiintymisohjelman harjoitteluun. Ongelmanratkaisuun perustuvat työtavat veivät tanssiprojektiamme lähemmäs ongelmakeksyyttä, vaikka projektimme olikin käytännönsyistä oppiainekeskeinen. Sekä ongelmakeksyys - oppiainekeskeisyys-jatkumolla että vastuun jakautumista kuvaavalla jatkumolla tanssiprojektimme sijoittui avoin - suljettu-ulottuvuuden puoliväliin.

Käytimme tanssiprojektissamme sekä yksilöllisiä että yhteistoiminnallisia työtapoja. Pääpaino tanssitunneilla oli yhteistoiminnallisessa oppimisessa, joka korostui erityisesti niissä harjoitteissa, joissa oppilaat loivat liikemateriaalia esiintymisohjelmaa varten. Oppilaat harjoittelivat yhteistoimintaa pareittain ja pienryhmissä. Lisäksi esiintymisohjelman kokonaisuuden harjoittelu koko ryhmän kanssa edellytti oppilailta vuorovaikutustaitoja. Oppilaiden tuli huomioida toiminnassaan muut ryhmän oppilaat ja kantaa vastuuta omasta sekä liikuntaryhmäläistensä oppimisesta. Korostimme tanssitunneilla oppilaiden osallistumisen ja työpanoksen tärkeyttä esiintymisohjelman luomisessa ja harjoittelussa. Tämä auttoi oppilaita sitoutumaan yhteistyöhön ja tanssiprojektin loppuunsaattamiseen. Yhteistoiminnallisuuden korostuminen teki projektistamme kyseisen ominaisuuden osalta hyvin avoimen projektin.

Tanssiprojektimme sisälsi huomattavasti oppilaiden aktiivista toiminnallisuutta. Aktiiviseen toiminnallisuuteen pyrimme käyttämällä mahdollisimman paljon oppilaslähtöisiä työskentelytapoja. Antamalla oppilaille tarpeeksi tilaa ja aikaa liikemateriaalin luomiseen ja päätösten tekemiseen halusimme osoittaa, että luotamme heidän taitoihinsa suoriutua annetuista tehtävistä. Opettajajohtoisuudella oli oma osuutensa esiintymisohjelman harjoittelussa. Oppilaiden luomista liikkeistä kokoamimme sarjojen opettajajohtoinen opettelu oli kuitenkin oppilaista motivoivaa, koska he näkivät sarjoissa oman työnsä tuloksen. Tanssiprojektimme luonteeseen ei passiivinen vastaanottaminen olisikaan soveltunut. Näin ollen projektimme oli tältä osin selvästi lähempänä avointa projektia.

Meidän opettaja-tutkijoiden arvion mukaan tanssiprojektimme liikkui avoin - suljettu-ulottuvuudella enemmän avoimella kuin suljetulla puolella. On kuitenkin tärkeää huomata, että arviomme perustuu subjektiivisiin tulkintoihimme ja jonkun toisen arvioimana projekti saattaisi liikkua avoin - suljettu-ulottuvuudella eri tavalla. Tanssiprojektia tarkasteleva tutkimuksemme osoitti, että avoimen projektin toteuttaminen ei ole helppoa. Opettajan tulee muistaa, että jokaista projektityöskentelyn piirrettä tulee oppilaiden kanssa harjoitella, jotta avoimen projektin toteuttaminen olisi mahdollista. Suljettujen piirteiden sisältyminen projekteihin ei ole huono asia, vaan ne toimivat hyvänä pohjana siirryttäessä harjoittelun myötä lähemmäksi avointa projektityöskentelyä. Oppilaiden ohjaaminen kohti avointa projektityöskentelyä edellyttää opettajalta oppilaslähtöistä opetusta.

7 POHDINTA

Tutkimuksessamme tarkastelimme peruskoulun neljäsluokkalaisille tytöille suunnattua tanssiprojektia prosessina, sen suunnittelujaksosta toteutusjaksoon ja arviointiin. Halusimme tutkimuksellamme selvittää, miten kokonaisvaltaisen tanssikasvatuksen, projektityöskentelyn ja oppilaslähtöisyyden tavoitteet huomioiva projekti voidaan toteuttaa koulussa. Tanssiprojektin toteutuksen arvioinnin kannalta keskeisimmiksi aihealueiksi tutkimuksen edetessä muodostuivat oppilaslähtöisyyden toteutuminen sekä kyseisen tanssiprojektin soveltuminen oppilaiden yhteistyötaitojen ja luovuuden tukemiseen. Lisäksi tanssiprojektin toteutusta kuvatessamme punaiseksi langaksi täsmentyi oppilaiden tanssikäsitys ja sen muotoutuminen esiintymisohjelman kehittelyn aikana.

Tanssikasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen yhdistäminen projektityöskentelyn ominaispiirteiden kanssa oli tanssiprojektissamme luontevaa, koska ne molemmat tukivat konstruktivistista oppimiskäsitystä ja oppilaslähtöisyyttä. Tutkimuksemme osoitti, että oppilaslähtöisyyttä tanssitunneilla lisäsi ongelmanratkaisuun ja yhteistoiminnallisuuteen perustuvat työtavat. Näillä työtavoilla voidaan mielestämme tukea yhteistyötaitojen ohella myös oppilaiden luovuutta. Myös Sarje (2001, 22) on tanssityöpajoja toteuttaneessa kokeilussaan havainnut, että luovan tanssin avulla oppilaat kehittyvät yhteistoiminnallisessa ongelmanratkaisussa.

Olennaista tanssituntien toiminnassa oli antaa oppilaille mahdollisuuksia onnistumisen elämysten kokemiseen sekä osoittaa arvostusta ja luottamusta oppilaiden tekemää työtä kohtaan. Tämä edellytti meiltä opettaja-tutkijoilta oppilaiden aktiivisen ja itsenäisen ajattelun tukemista sekä vastuun antamista heille projektin toteuttamisesta. Pyrimme tähän vetäytymällä tanssitunneilla tietoisesti sivummalle ja antamalla tilaa oppilaiden omatoimisuudelle. Kuten Luukkonen (2001, 79) on tutkimuksessaan todennut, ei oppilaiden aktiivinen toiminta vähennä opettajan aktiivista toimintaa, vaan

häntä tarvitaan jatkuvasti oppilaiden apuna, ohjaajana, tukijana ja kannustajana. Sarjen (2001, 23) mukaan opettajan tulisi edetä ohjauksessaan hyvin väljästi vaihtoehtoisia tapoja käyttäen ja ryhmän prosessia kuunnellen, ikään kuin oppilaat toimisivat täysin itsenäisesti. Koimme tanssiprojektin ohjaajana toimimisen haasteelliseksi ja tulimme projektin aikana yhä tietoisemmiksi siitä, että edellä esitettyyn ohjaustapaan tarvittava varmuus syntyy vain kokemuksesta.

Tässä tutkimuksessa painottui tanssin välineellinen arvo ja oppilaan kehittyminen tanssin avulla. Tutkimustuloksissamme korostui esimerkiksi yhteistyötaitojen oppimisen tukeminen tanssin avulla. Tämä ei kuitenkaan sulje pois sitä, etteivätkö oppilaat olisi saaneet projektissa kokemuksia tanssista myös taiteena. Sarje (2001) toteaa oppilaiden saavan kosketuksen tanssiin taiteena tanssityöpajoissa, joissa he saavat käsityksen tanssiteoksen syntyvaiheista. Sarjen tanssityöpajojen tapaan myös omassa tanssiprojektissamme oppilaat saivat kokemuksia siitä, miten ideoita voidaan konkretisoida, millaisilta erilaiset ratkaisut näyttävät toteutettuina sekä mitä elementtejä tanssiteos sisältää. (Ks. Sarje 2001, 22.)

Tanssiprojektissamme tulee esille tanssikasvatuksen kaksi päämäärää: oppilaan kehittyminen ihmisenä ja oppilaan kehittyminen tanssitaiteen vastaanottajana, tulkitsijana ja luoja (ks. Anttila 1994, 11). Olemme Anttilan (1994, 12; 2001b, 45) kanssa samaa mieltä siitä, että tanssikasvatus voi palvella sekä kasvatuksellisia että taiteellisia päämääriä, eikä niiden erottaminen toisistaan ole tarpeellista tai edes toivottavaa. Valitettavan usein nämä päämäärät kuitenkin nähdään erillisinä ja samalla käydään keskustelua siitä, onko tanssi osa liikuntakasvatusta vai tulisiko sillä olla oma paikkansa taideaineiden joukossa. Niemisen (2001, 8) tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien enemmistö halusi säilyttää tanssin liikunnan osa-alueena tasavertaisena muiden alueiden kanssa. Viitalan (1999, 35) mukaan ei ole tanssin kannalta kuitenkaan olennaista, onko sillä asemaa erillisenä oppiaineena, jos tanssikasvatuksen tavoitteet saavutetaan muilla järjestelyillä.

Siljamäki (2002) pitää keskeisenä asiana sitä, että eri tanssimuotojen ja tanssitietouden avulla oppilaat saisivat tutustua tanssin laajaan kenttään. Opetuksen kokonaisvaltaisuuden säilyttämiseksi opetuksen lähtökohtana tulisi olla sisältöjen sijaan eri tanssimuotoja yhdistävät tavoitteet. (Siljamäki 2002,10.) Mielestämme tanssia voidaan opettaa joko liikunnan osa-alueena tai omana, itsenäisenä oppiaineenaan. Tärkeämpää on huolehtia siitä, että tanssinopetus huomioidaan entistä paremmin koulujen opetussuunnitelmissa. Yksi mahdollisuus olisi sisällyttää opetussuunnitelmiin taidekasvatuskokonaisuus, jossa tanssilla olisi selkeästi oma paikkansa muiden taideaineiden joukossa. Tällä tavoin voitaisiin päästä lähemmäksi Viitalan (1999, 35) näkemystä koulujen tanssinopetuksesta kokonaisvaltaisena taidekasvatuksena.

Tanssiprojektin aikana havaitsimme useasti, kuinka tärkeää oppilaantuntemus on erityisesti oppilaslähtöisyyden toteuttamisen kannalta. Tämä sai meidät pohtimaan sitä, kenen tehtävänä tanssinopetuksen tulisi kouluissa olla. Teatterikorkeakoulusta ja ammattikorkeakouluista valmistuneet tanssinopettajat toivovat tanssia omaksi oppiaineekseen, jota he itse kouluissa opettaisivat (Nieminen 2001, 8). Tällä hetkellä tanssinopettajilla ei kuitenkaan ole kouluissa vakiintunutta asemaa, vaan he saattavat toimia vierailevina opettajina esimerkiksi työpajapäivinä. Näin ollen he eivät tunne oppilaita yhtä hyvin kuin luokan- tai liikunnanopettaja. Mielestämme opettajan vahva tanssitaito tai syvälinen aineenhallinta eivät täysin korvaa oppilaantuntemusta esimerkiksi luovaa prosessia ohjattaessa. Tämän vuoksi olisi tärkeää rohkaista luokan- ja liikunnanopettajia tanssikasvatuksen toteuttamiseen edes jossain määrin.

Sarjen (2001, 22) mielestä luovassa tanssissa opettajien taito ohjata oppilaita itse prosessissa on tanssitaitoa olennaisempaa. Pidämme tärkeänä, että opettajaksi opiskelevat saisivat koulutuksensa aikana kokemuksia luovan tanssin prosessista ja sen ohjaamisesta. Näin voitaisiin vähentää epävarmuutta, jota monet opettajat näyttävät tuntevan tanssin opettamista kohtaan (ks. esim. Nieminen 2001, Hännikäinen & Suni 2002). Koulutettujen tanssinopettajien ammattitaitoa olisi hyvä hyödyntää esimerkiksi silloin, kun opettaja ja oppilaat haluavat tutustua johonkin heille uuteen tanssimuotoon kuten afro-tanssiin tai street danceen. Tanssinopettajilla olisi lisäksi paljon an-

nettavaa niille luokan- ja liikunnanopettajille, jotka kaipaisivat koulutusta tanssikasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyen. Tämä lisäkoulutuksen tarve ilmenee sekä Niemisen (2001) että Hännikäisen ja Sunin (2002) tutkimuksissa. Lupaavaa mahdollisen yhteistyön kannalta on se, että muun muassa Sarjen (2005, 2) opetuskokeilussa mukana olleista tanssinohjaajista osa olisi valmis kouluttamaan opettajia tanssityöpajojen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Tutkimuksen kohderyhmää harkitessamme vaihtoehtoinamme oli toteuttaa tanssiprojekti joko perusopetuksen liikuntaryhmässä tai koulun liikuntakerhona. Saadaksemme tarkoituksenmukaista tietoa tanssiprojektimme soveltuvuudesta koulumaailmaan, valitsimme kohderyhmäksi tavallisen liikuntaryhmän oppilaat. Tanssiprojektiimme osallistunut liikuntaryhmä oli luonnollisesti sekä taito- että motivaatiotasoltaan heterogeeninen. Erot oppilaiden taitotasossa lisäsivät projektimme haasteellisuutta oppilaslähtöisestä näkökulmasta ajateltuna. Havaitimme tanssiprojektin edetessä, että oppilaiden väliset erot eivät kuitenkaan korostuneet tanssitunneilla samalla tavalla kuin esimerkiksi seuraamamme palloilutunnin aikana. Oppilaiden oman liikemateriaalin luominen antoi heille mahdollisuuden liikkua tanssitunneilla omien edellytystensä mukaisesti. Mielestämme tämä palveli erityisesti motorisilta taidoiltaan heikompia oppilaita, jotka saattoivat muilla liikuntatunneilla erottua joukosta esimerkiksi kömpelyytensä vuoksi.

Sarje (2001) pitää luovaa tanssia hyvänä liikuntamuotona liikuntaan tottumattomille oppilaille. Liikunnallisuudella ei ole luovassa tanssissa keskeistä roolia vaikka siitä onkin apua tanssien suunnittelussa. Kokeilussaan Sarje havaitsi, että liikkeen rytmittäminen oli monelle oppilaalle vaikeaa ja mahdollisesti syy epäonnistumisen kokemuksiin joukkuepeleissä. Tanssitunneilla opituista taidoista voi olla hyötyä myös tekniikkapainotteisissa suorituksissa ja niiden avulla oppilas voi edistyä aiemmin hankaliksi kokemisissaan liikuntamuodoissa. (Sarje 2001, 24.) Myös Törrönen (1997, 379) on tutkimassaan tanssiprojektissa havainnut, että motorisilta taidoiltaan muita heikommat oppilaat hyötyvät tanssiprojektiin osallistumisesta paljon.

Useampien aineistonhankintamenetelmien käyttö osoittautui tutkimuksessamme toimivaksi ratkaisuksi. Niiden avulla saimme tanssiprojektistamme monipuolista ja hyödyllistä tietoa, joka on sovellettavissa tuleviin kouluissa toteutettaviin tanssikasvatuksen projekteihin. Keskeisin projektin toteuttamista vaikeuttanut tekijä oli aika, joka vähensi etenkin oppilaslähtöisyyden toteutumista tanssiprojektin aikana. Tulevia tanssiprojekteja suunnitellessamme pyrimme varaamaan opettajan ja oppilaiden yhteissuunnittelulle enemmän aikaa sekä sijoittamaan projektin toteutusjakson sellaiseen ajankohtaan, jolloin sen joustava toteuttaminen olisi mahdollista. Tutkimuksessamme tanssituntien määrä oli sidoksissa liikunnanopetukseen varattuihin tunteihin eikä projektin työstämiseen ollut mahdollisuuksia muilla oppitunneilla. On kuitenkin todennäköistä, että ajasta ei tule näin rajoittavaa tekijää silloin, kun luokanopettaja toteuttaa tanssiprojektin omassa luokassaan.

Haluamme korostaa, että tanssiprojektimme oli vain yksi esimerkki tanssiprojektin toteuttamisesta koulussa. Projekteja voidaan toteuttaa niin suuremmassa kuin pienemmässäkin mittakaavassa, sillä tanssiprojektit muotoutuvat aina käytettävissä olevien resurssien sekä ohjaajien suuntautumisen puitteissa (Sarje 2001, 22). Todettakoon myös, että luovan tanssin projektien ei aina tarvitse tähdätä koreografian tekemiseen, vaan luovasta itseilmaisusta voidaan nauttia liikuntatunneilla tehtyjen tanssiharjoitteiden muodossa (ks. Pakkanen 2001, 13).

Tutkimusprosessimme aikana saimme uusia ideoita siitä, millaisia tanssikasvatuskokeiluja voitaisiin tulevaisuudessa tutkia. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia tanssiprojekteja syntyisi, jos oppilaat saisivat suunnitella niiden sisällöt itse. Tämä voitaisiin toteuttaa kahdella eri tavalla. Toisaalta lähtökohtana voisivat olla oppilaiden sen hetkiset kokemukset ja käsitykset tanssista. Toisaalta oppilaat voitaisiin ensin tutustuttaa tanssin eri muotoihin sekä projektityöskentelyyn työtapana, jonka jälkeen he suunnittelisivat oman tanssiprojektinsa. Myös sekaryhmät ja poikien innostaminen tanssimiseen tuovat haasteita tanssin tutkimukselle. Sekaryhmissä toteutettuja tanssiprojekteja ovat tutkineet muun muassa Sarje (2005) ja Anttila (2003). Opetussuunnitelman kehittäminen pojille mielekkäämmäksi olisi Anttilan (1997, 127)

mukaan arvokas tanssintutkimuksen tehtävä. Mielestämme tanssikasvatuksen huomioiminen koulujen opetussuunnitelmissa ja toteutuminen koulujen arjessa olisi kaiken kaikkiaan tarpeellinen tutkimuksen kohde. Luokanopettajaopiskelijoina tutkisimme mielellämme myös luovaan tanssiin perustuvan opintojakson vaikutusta opettajaksi opiskelevien tanssikäsityksiin ja siihen, millaiseksi he oman tanssinopetustaitonsa kokevat.

Mielestämme tanssiprojektimme soveltui hyvin koulussa toteutettavaksi projektiksi. Tutkimuksemme myötä varmistuimme siitä, että tanssikasvatuksella olisi paljon annettavaa kouluille. Sosiaalisten taitojen ja luovuuden tukemisen lisäksi tanssi antaa oppilaille mahdollisuuden kehon kokemuksellisuuteen. Anttilan (2001) mukaan suuri osa liikunnasta ei nykyisin huomioi sitä laajaa liikunnallista, ilmaisullista ja luovaa kapasiteettia, jota lapsilla luonnostaan on. Kehon taidon ja ulkonäön korostuessa lasten liikevarasto kapenee ja liikunnasta aletaan puhua mitattavana, määrällisenä ilmiönä. Jotta lapsen suhde omaan kehoonsa ei muodostuisi esineellistäväksi, olisi tärkeää, että lasta ohjattaisiin oman kehonsa kuuntelemiseen. Näin lapsi voi säilyttää luovan ja kokemuksellisen suhtautumistapansa itseensä ja maailmaan. (Anttila 2001b, 85–86.) Pidämme koulun roolia tämän tavoitteen saavuttamisen kannalta merkittävänä. Median välittämä kuva kilpailullisuutta ja kehon muokkausta korostavasta liikunnasta ei saisi olla lapselle tai nuorelle ainoa malli siitä, miten liikuntaan ja omaan kehoon voi suhtautua.

Uskomme tutkimuksemme osoittavan, että tanssikasvatuksella on myönteisiä vaikutuksia oppilaisiin ja näin ollen se ansaitsisi oman, nykyistä jäsentyneemmän paikkansa kouluissa. Tanssiprojektimme tarjoaa esimerkiksi opettajille uutta tietoa tanssikeilujen mahdollisuuksista. Toivomme, että voimme tutkimuksemme avulla rohkaista opettajia tanssikasvatuksen toteuttamiseen ja projektityöskentelyn käyttöön omassa työssään. Lisäksi haluamme viestittää opettajankoulutusta tarjoaville tahoille heidän merkittävästä osuudestaan tanssikasvatuksen aseman edistäjinä. Lisäämällä tanssikasvatuksen osuutta sekä opettajankoulutuslaitoksissa että opettajien täydennyskoulutuksessa, voidaan tanssin asemaa parantaa myös kouluissa.

Lähdimme toteuttamaan tutkimustamme sen hetkisen, humanistis-konstruktivistiseen pedagogiikkaan perustuvan käyttöteoriamme pohjalta. Tanssialan kirjallisuuteen perehtyessämme pääsimme kosketuksiin kehofenomenologisen ajattelutavan kanssa, joka syvensi etenkin oppimiskäsitystämme. Tanssiprojektin suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi saivat meidät pohtimaan kasvattamista ja opettamista yhä oppilaslähtöisemmin ja projektin aikaiset kokemuksemme ovat epäilemättä täydentäneet ammattitaitoamme. Oman toimintamme reflektointi ja tanssiprojektin opetus- ja oppimistapahtumien arviointi ovat vahvistaneet tutkivaa otetta tulevaan ammattiimme. Toivomme tanssiprojektin innostaneen myös tutkimuksen kohderyhmään kuuluneita oppilaita luovaan liikuntaan ja itseilmaisuun tanssin avulla.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Helsinki: WSOY, 11–24.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Laadullisen tiedon luotettavuus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 129–131.
- Andersson, H. 1981. Projektorganiserade studier inom universitetsutbildningen. Åbo Akademi. Rapporter från pedagogiska fakulteten 8.
- Anttila, E. 1991. Goals, contents and methods of dance education: theoretical considerations and empirical observations. Teoksessa S. W. Stinson (toim.) Proceedings of the 1991 conference of Dance and the Child international. Salt Lake City: Dance and the Child international, 131–145.
- Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 139.
- Anttila, E. 1996. Opetuspaketti kouluihin – Kuka opettaa tanssia uudessa opetus-suunnitelmassa? Tanssi 1, 32.
- Anttila, E. 1997. Tanssikasvatuksen tutkimuksen uudet haasteet. Teoksessa A. Sarje (toim.) Tanssintutkimuksen vuosikirja 1997. Näkökulmia tanssinopettamiseen; suomalaisten tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia. Helsinki: Opetusministeriö, Kulttuuriosasto ja Turun taiteen ja viestinnän oppilaitos, 115–132.
- Anttila, E. 1998. Kohti dialogista tanssipedagogiikkaa. Teoksessa I. Sava (toim.) TAIKOMO taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Ajattelua TAIKOMOn takana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13, 123–131.
- Anttila, E. 2000. Towards dialogue in dance education. Teoksessa J. LeDrew & H. Ritenburg (toim.) Extensions & extremities: Points of departure. Proceedings of the 8th Dance and the Child international. Regina: Dance and the Child international, 23–28.

- Anttila, E. 2001a. Matka tuntemattomaan: Kohti dialogista tanssipedagogiikkaa. Teoksessa I. Sava (toim.) TAIKOMO -projektin päättyessä: Monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8, 36–46.
- Anttila, E. 2001b. Tanssi: kehon leikkiä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura, 76–87.
- Anttila, E. 2003. A dream journey to the unknown. Searching for dialogue in dance education. Acta scenica 14. Helsinki: Theatre Academy.
- Ayres, A. Jean 1987. Kun lapsi ei opi leikkimään. Aistitoimintojen yhdentymishäiriöt ja sensorisen integraation terapia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Chen, W. & Cone, T. 2003. Links between children's use of critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance. Journal of Teaching in Physical Education 22, 169–185.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 181–205.
- Gallahue, D.L. 1993. Developmental physical education for today's children. (2nd ed.) Dubuque, IA: McGraw-Hill.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Helsinki: WSOY, 25–62.

- Henry, J. 1994. Teaching through projects. Open and distance learning series. London: Kogan Page.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita. Minä, me ja muut. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hännikäinen, R. & Suni, M. 2002. Liikunnanopettajaksi opiskelevien tanssiasenteet, käsitykset koetusta pätevyydestä ja mielipiteet rytmiikka- ja tanssikoulutuksesta sekä koulutanssista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Janesick, V. J. 2000. The choreography of qualitative research desing. Minuets, improvisations and crystallization. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2. uudistettu painos. CA: Sage, 379–399.
- Jyväskylän normaalikoulun esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2004. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. < URL: http://www.norssi.jyu.fi/opetus_ja_opiskelu/opetussuunnitelma/ops_perusopetus/perusopetuksen_opetussuunnitelma.pdf >
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa. Auttamiskäyttötymisen edistäminen yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 29.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education. London: Routledge, 21–36.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2001. Teachers facing the challenges of curriculum change in the small rural school in Finland. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum approaches. Readings and activities for educational studies. University of Jyväskylä. Department of teacher education and institute for educational research, 143–194.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen - tie tuloksiin. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, V. (toim.) 1995. Koulu tanssii 1-2. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, V. (toim.) 1997. Koulu tanssii 3–6. Helsinki: Opetushallitus.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulun arvoperusta. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–26.
- Lee, S. B., Kim, J., Lee, S. H. & Lee, H.-S. 2002. Encouraging social skills through dance. An inclusion program in Korea. *Teaching exceptional children*, 34 (5), 40–44.
- Leino, J. 1989. Tietokone opetuksen kehittämisessä 4. Projektiopiskelu koulussa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 122.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luukko, T. 1999. Tanssi kasvattaa, tanssi innostaa, tanssi kehittää, tanssi yhdistää. *Liikunnanopettaja* 3–4, 16–17.
- Luukkonen, E. 2001. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen perusopetuksen yhteydessä. Jyväskylän yliopisto. *Liikuntakasvatuksen julkaisuja* 3.
- Nieminen, P. 1997. Dance as part of physical education in comprehensive & upper secondary schools. *Bulletin of International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women*. 7 (1), 4–7.
- Nieminen, P. 2001. Liikunnanopettaja tanssinopettajana: Oma osaaminen heijastuu asenteisiin ja oppilaisiin. *Liikunta & Tiede* 38 (2), 4–8.
- Numminen, P. 1997. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Nykänen, H. 1996. *Lapsikeskeinen urheilu ja liikunta*. Helsinki: Nuori Suomi ry.
- Pakkanen, P. 2001. Näkymätön tanssitaide – Koulukelpoiseksi kesytetty tanssi. *Liikunta & Tiede* 38 (2), 12–13.

- Parviainen, J. 1995. Taideteoksen kehollisuus. Kehollisuuden ja tanssiteoksen olemuksesta. *Niin & näin* 2 (4), 33–37.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteen julkaisuja, n:o 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pehkonen, L. 1993. Projektiopiskelu koulussa. *Kasvatus* 24 (3), 259–265.
- Pehkonen, L. 1994. Mitä on projektiopiskelu? Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatin tutkimus.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. SUFI 14. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- POP 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste- von Wright, M. & Von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo. WSOY.
- Sarje, A. 2001. Koululaiset koreografeina – luova tanssi liikunnallisena vaihtoehtona. *Liikunta & Tiede* 38 (2), 22–24.
- Siljamäki, M. 2002. Afrikkalaisen tanssin oppimistapahtuma. Tapaustutkimus lukion liikunnan valinnaiskursista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan laitos. Lisensiaatin tutkimus.
- Siljamäki, M. 2003. Tanssin oppiminen – enemmän kuin askeleita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 211–217.
- Siljamäki, M. & Perttula, J. 2004. Konstruktivismia tanssiopetukseen. *Liikunta & Tiede* 1, 15–17.
- Simmons, M. S. 1997. Why include dance in the elementary school curriculum. Teoksessa E. Anttila (toim.) *The call of forests and lakes*. Proceedings of the 7th Dance and the Child international conference. Kuopio: Dance and the Child international, 351–357.

- Stake, R. E. 2000. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 2. uudistettu painos. CA: Sage, 435–454.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Törrönen, A-L. 1997. Culture creates schools – Schools create culture. Dance goes into schools! Teoksessa E. Anttila (toim.) *The call of forests and lakes. Proceedings of the 7th Dance and the Child international conference*. Kuopio: Dance and the Child international, 377–380.
- Uusikylä, K. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) *Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn Lectura, 14–22.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.
- Varstala, V. 2003. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 151–166.
- Viitala, 1999. *Tanssia elämyksen ehdoilla. Lasten ja nuorten tanssin luovia prosesseja*. Helsinki: Svoli-Palvelu Oy.
- Vähätalo, P. & Kanervisto, S. 1994. Projektityöskentelystä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajan koulutuksesta*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:47, 363–370.
- Williams, G. M. 1990. Rytmi rikkoo rajat. *Liikunta & Tiede* 5, 21–24.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

- Anttila 2002, Lapsi ja tanssi -kurssin opintomateriaali. Jyväskylän yliopisto. Tanssi-pedagogiikan erikoistumisopinnot.
- Hallikainen, N. & Syvänen, S. 2002. Projektityöskentely oppimismuotona. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Proseminarityö.
- Sarje, A. (toim.) 2005. Ihanaa vai ikävää -- lapset tanssin tekijöinä. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Mäki-Tähkänen 2003–2004, Tanssi esittävänä taiteena -kurssin opintomateriaali. Jyväskylän yliopisto. Tanssipedagogiikan erikoistumisopinnot.

LIITTEET

LIITE 1: Alkukysely

Nimi _____



Harrastukseni

1. Tanssiminen on

A. ihanaa ihan kivaa tylsää kamalaa

B. helppoa haasteellista jännittävää pelottavaa

2. Tanssijakso kuulostaa

A. ihanalta ihan kivalta tylsältä kamalalta

B. helpolta haasteelliselta jännittävaltä pelottavalta

Miksi?

3. Esiintyminen joulujuhlassa kuulostaa

A. ihanalta ihan kivalta tylsältä kamalalta

B. helpolta haasteelliselta jännittävaltä pelottavalta

LIITE 1 jatkuu

4. Pareittain ja ryhmässä työskenteleminen on

A. ihanaa ihan kivaa tylsää kamalaa

B. helppoa haasteellista jännittävää pelottavaa

5. Haluaisin oppia tanssitunneilla

6. Kirjoita tähän, jos jokin tanssitunteihin liittyvä asia jännittää tai pelottaa sinua.

KIITOS VASTAUKSESTASI!



LIITE 2: Loppukysely

Nimi _____



1. Tanssijaksolla oli

A. ihanaa ihan kivaa tylsää kamalaa

B. helppoa haasteellista jännittävää pelottavaa

Miksi?

2. Sisälsivätkö kaikki tunnit tanssia? Miksi?

3. Onnistuin tanssijakson aikana

- | | |
|----------------------------|--|
| a) parityöskentelyssä | d) kavereiden ideoiden huomioidinnissa |
| b) ryhmätyöskentelyssä | e) musiikin mukaan liikkumisessa |
| c) liikkeiden keksimisessä | f) tanssiesityksen harjoittelussa |

4. Esiintyminen joulujuhlassa kuulostaa

A. ihanalta ihan kivalta tylsältä kamalalta

B. helpolta haasteelliselta jännittävaltä pelottavalta

LIITE 2 jatkuu

5. Pareittain ja ryhmässä työskenteleminen tanssitunneilla oli

A. ihanaa ihan kivaa tylsää kamalaa

B. helppoa haasteellista jännittävää pelottavaa

6. Onko kanssasi helppo työskennellä? Miksi?

7. Mitä opit tanssitunneilla?

KIITOS VASTAUKSESTASI!



LIITE 3: Tanssitunnilla käytettyjä harjoitteita

Nimipiiri

- Koko ryhmä taputtaa rytmiä: kädet yhteen – kädet reisiin, oppilas tavuttaa nimensä taputusten mukaan → muut toistavat, käydään järjestyksessä läpi koko piiri. Lopuksi toistetaan kaikki nimet peräkkäin ilman mallia.
- Oppilas liittää nimeensä liikkeen → muut toistavat, käydään järjestyksessä läpi koko piiri. Rytmiä voi pitää yllä esimerkiksi jaloilla. Lopuksi toistetaan kaikki liikkeet ilman nimeä ja mallia. Kaikkien piiriläisten liikkeistä muodostuu yhtenäinen tanssi.
- Nimipiiri-liikkeistä muodostuneeseen tanssiin voidaan lisätä lasku sekä musiikki.
- Oppilailta kannattaa poimia ehdotuksia siitä, miten he haluavat nimipiiriä muuttaa/vaikeuttaa. (esim. hidastaminen/nopeuttaminen; liikkeitä suoritettaessa peräkkäin yritetään muistaa kaikkien liikkeet ilman, että liikkeen keksijä tekee omaa liikettään)

Patsasharjoitus

- Oppilaat jaetaan kolmeen ryhmään. Jokainen ryhmä keksii oman liikkumistapansa opettajan antaman tason mukaan: alhaalla, keskitasossa tai ylhäällä. Jokainen ryhmä nimetään jonkin värin mukaan. Opettajan sanoessa ryhmän värin tämän ryhmän oppilaat liikkuvat sopimallaan tavalla keskelle salia ja muodostavat patsaan. Seuraavat ryhmät liittyvät patsaaseen omalla vuorollaan.
- Kun patsas on valmis, opettaja ohjaa oppilaita sen tarkasteluun.

LIITE 3 jatkuu

- Patsas puretaan siten, että oppilaat lähtevät pois väri kerrallaan. Patsaaseen jäävät oppilaat pysyvät asennossaan vaikka osa oppilaista lähtee pois.
- Harjoitus voidaan toistaa joko samanlaisena tai muutoksia voidaan tehdä esimerkiksi vaihtamalla aloittavaa väriä; antamalla oppilaiden valita ryhmissä, ovatko kaikki samaa väriä olevat oppilaat patsaassa samanlaisessa vai erilaisessa asennossa; ohjaamalla oppilaita myös eri tasojen ja erilaisten kontaktien käyttöön.
- Harjoitteeseen voidaan lisätä lasku sekä musiikki.

Sokean tanssittaminen

- Oppilaat kuljettavat pariaan kuljetusotteella hartioista. Kuljetettava oppilas pitää silmänsä suljettuina ja antautuu kuljetettavaksi. Opettajan merkistä kuljettaja tuo parinsa piirin kehälle ja ”juurruttaa” parin jalat lattiaan.
- Kuljettajat kiertävät piirin ulkokehällä naputellen kuljetettavien hartioita ja päätä sormenpäillään. Opettajan merkistä he pysähtyvät uuden kuljetettavan taakse.
- Kuljetuksessa kontaktipintana voi ensin olla esimerkiksi kämmensyrjä. Kuljetusote voi olla myös päästä tai lantiosta.

(Anttila 1994, 2002; Mäki-Tähkänen, 2003–2004; Sarje 2005.)

LIITE 4: Tanssiohjeet

Ensimmäinen sarja (4x8)

- chasee askeleet x2 (oikea + vasen) (1-4)
- X-asento (5-6)
- kyykkyy-n-ylös (7-8)

- tasahyppy (1)
- hyppy haaraan (2)
- kädet alas (3)
- kädet ylös (4)
- askel taakse x2 (oikea + vasen), kädet sivukautta alas (5-6)
- kyykkyy-n-ylös (7-8)

- kerähyppy (1-2)
- chasee askeleet x2 (oikea + vasen) (3-6)
- käänös (7-8)

- auki-ristiin-auki-viereen (oikea kylki johtaa) (1-4)
- varsahypyllä käänös puoli kierrosta (5-6)
- askel-viereen (oikea kylki johtaa) (7-8)

LIITE 4 jatkuu

Toinen sarja (4x8)

- chasee askeleet x2 (oikea + vasen) (1-4)
- X-asento (5-6)
- kyykkyn-ylös (7-8)

- jalalla kosketus taakse, kädet työntää alas (1-4)
- ympärimeno (5-7)
- X-asento (8)

- marssi x2, kädet ylhäällä (1-2)
- taputus x2 (3-4)
- käännös marssi x2 (5-6)
- varsahyppy (7-8)

- vauhtiaskel x2 (oikea + vasen) (1-4)
- niaus (5-6)
- ympärimeno (7-8)

LIITE 5: Esimerkkejä toteutuneista tuntisuunnitelmista

TUNNIN PITÄJÄ: Niina Hallikainen ja Sanna Syvänen	PVM: 27.9.2004
TUNNIN AIHE, YLEISTAVOITTEET: Luottamus ja kontakti (projektiin orientoituminen)	LUOKKA: 4

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO JA ORGANISOINTI	ARVIOINTI
Oppilas orientoituu alkavaan tanssiprojektiin	Opettajien esittely ja keskustelua	Alkupiiri	Osallistuuko oppilas keskusteluun? Millaisia tunnelmia on aistittavissa?
Oppilas luottaa omiin taitoihinsa liikkujana, oppilas tuottaa liikkeen itsenäisesti	Nimipiiri	Piiri	Tarvitseeko oppilas apua oman liikkeen keksimisessä? Näyttääkö oppilas liikkeensä rohkeasti muille? Miten oppilas suhtautuu omaan ja muiden liikkeisiin?
Oppilas uskaltaa koskea toisia ja tulla kosketuksi, oppilas uskaltaa luottaa toisiin ja toimii itse luotettavasti, oppilas hyväksyy kenet tahansa omaksi pariksi	Sokean tanssitaminen	Pareittain koko tilaa hyväksi käyttäen	Uskaltaako oppilas koskea toisiin ja tulla kosketuksi? Kuinka rennosti oppilas liikkuu toisen ohjailtavana? Kuinka hyvin oppilas ohjaa muita?→ luottamus Hyväksyykö oppilas kenet tahansa parikseen?
Oppilas rentoutuu ja keskittyy harjoitukseen	Herättäminen	Omaa tilaa lattialta	Keskittyykö oppilas tehtävään? Pystyykö oppilas rentoutumaan? Kenet oppilas herättää?
Oppilas antaa yleispalautteen	Oma merkinä	Merkin vieminen yksitellen	

LIITE 5 jatkuu

TUNNIN PITÄJÄ: Niina Hallikainen, Sanna Syvänen	PVM: 19.10.2004
TUNNIN AIHE, YLEISTAVOITTEET: Tanssin kokonaismuodon hahmottuminen ja harjoittelu	LUOKKA: 4

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO JA ORGANISOINTI	ARVIONTI
Oppilas saa kokeilla esillä olevia telineitä ennen tanssin harjoittelua	Alkulämmittely telineillä	Telinerata	
Oppilas ottaa vastuun omasta oppimisestaan, oppilas toimii yhdessä ryhmän jäsenten kanssa, oppilas hyväksyy yksilölliset erot taidoissa ja oppimisnopeudessa	Edellisten tuntien liikesarjojen kertaaminen	Ryhmätyöskentely (patsasryhmissä: punainen, vihreä ja sininen)	Ottaako oppilas vastuuta omasta oppimisestaan? Osallistuuko oppilas ryhmätyöskentelyyn? Miten oppilas suhtautuu yksilöllisiin eroihin taidoissa ja oppimisnopeudessa?
Oppilas sitoutuu yhteisen esityksen harjoitteluun, oppilas ymmärtää oman osallistumisensa tärkeyden	Esityksen kehittyminen: nimipiiri, ensimmäinen sarja (4x8), sokean tanssittaminen, patsasharjoitus	Ryhmätyöskentely	Sitoutuuko oppilas harjoitteluun?
Oppilas ottaa vastuun omasta oppimisestaan, oppilas huomaa oman osallistumisensa tärkeyden	Toiseen sarjaan tutustuminen (4x8)	Mallioppiminen	Ottaako oppilas vastuuta omasta oppimisestaan→osallistuuko? Miten oppilas suhtautuu oman liikesarjan esiintymiseen yhteisessä sarjassa?
Oppilas rentoutuu ja keskittyy harjoitukseen	Herättäminen	Omaa tilaa lattialta	Keskittyykö oppilas tehtävään? Pystyykö oppilas rentoutumaan? Kenet oppilas herättää